



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI YETİŞKİNLERE İKİNCİ DİL OLARAK HOLLANDACA ÖĞRETİMİ YAPMAK
AMACIYLA YÜRÜTÜLEN NT2 DİL KURSLARININ ETKİLİLİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Dilek YERAL KARA

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim, Tezli Yüksek Lisans Programı

Kasım, 2023

TEZ KABUL VE ONAYI

Dilek YERAL KARA tarafından, Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE danışmanlığında hazırlanan " YABANCI YETİŞKİNLERE İKİNCİ DİL OLARAK HOLLANDACA ÖĞRETİMİ YAPMAK AMACIYLA YÜRÜTÜLEN NT2 DİL KURSLARININ ETKİLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ " başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 10/11/2023 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Doç. Dr. Coşkun	
	KÜÇÜKTEPE	☒
	İstanbul Üniversitesi-	Kabul
	Cerrahpaşa Üniversitesi	☐
	Eğitim Programları ve	Ret
	Öğretim Anabilim Dalı	
ÜYE	Doç. Dr. Bülent ALCI	☒
	Yıldız Teknik Üniversitesi	Kabul
	Eğitim Programları ve	☐
	Öğretim Anabilim Dalı	Ret
ÜYE	Doç. Dr. Hüseyin SERİN	
	İstanbul	☒
	Üniversitesi-Cerrahpaşa	Kabul
	Üniversitesi	☐
	Eğitim Bilimleri Anabilim	Ret
	Dalı	

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Dilek YERAL KARA

Hiçbir zaman hayallerinden vazgeçmeyen, sürekli kendilerini geliştiren ve her daim tuttuğunu koparan o çok güçlü kadınlara ithaf ediyorum...

BÜTÇE DESTEKLERİ

YABANCI YETİŞKİNLERE İKİNCİ DİL OLARAK HOLLANDACA ÖĞRETİMİ YAPMAK AMACIYLA YÜRÜTÜLEN NT2 DİL KURSLARININ ETKİLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Öncelikle eğitim öğretim sürecimin başından sonuna dek beni maddi ve manevi anlamda destekleyen aileme,

Tez sürecim içerisinde gerek konuşarak beni motive etmiş gerekse çeşitli yönlendirmelerde bulunmuş; her daim görüşleri ile kadın olarak gelişmemi desteklemiş ve beni teşvik etmiş eşime,

Akademik görüşleri ile bu araştırmaya katkılarından dolayı danışmanım Sayın Doç. Dr. Coşkun Küçüktepe'ye,

Bu araştırmayı gerçekleştirebilmem için verilerini benimle paylaşan ve beni destekleyen öğretmen olarak çalışmış olduğum kurum olan Scald'a teşekkürü bir borç bilirim.

Kasım 2023

Dilek Yeral KARA

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ KABUL VE ONAYI	ii
BEYAN	iv
BÜTÇE DESTEKLERİ	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİL LİSTESİ	xi
TABLO LİSTESİ	xii
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ	xiii
ÖZET	xvi
ABSTRACT	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. AMAÇ, PROBLEM VE ALT PROBLEMLER	2
1.3. ÖNEM	3
1.4. SINIRLILIKLAR	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. NT2 ANLAMI VE KAPSAMI	5
2.1.1. NT2'nin Tarihi	9
2.1.2. NT2 Kurslarına İlişkin Daha Önce Yapılan Çalışmalar	10
2.1.3. NT2 ile İlgili Yapılan Betimsel Araştırmalar	11
2.1.4. Geliştirilen Gramer Metotları	14
2.1.5. 1990'lar: Politika	19
2.1.6. 21. Yüzyıl: BIT	20
2.2. GÜNCEL POLİTİKA	22
2.2.1. NT2 Kanunun Temel İlkeleri: Temel Uyum Sınavı (A1 Dil Seviyesi)	22
2.2.2. Entegrasyon Yükümlülüğünden Muafiyet	23
2.2.3. Uyum Sınavı (A2 Dil Seviyesi):	24

2.2.4. Sivil Entegrasyon Yasası	25
2.2.5. Hedef Grup	27
2.2.6. Hedefler ve Araçlar	28
2.2.7 Paydaşlar	28
2.2.8. Paydaşların Bakış Açısı	30
2.2.9. Paydaşların Rolü	31
2.2.9.1. NT2 Kurslarının Başarı Faktörleri	31
2.2.9.2. Sosyal Üretim Fonksiyonu Teorisi	32
2.3. HOLLANDA EĞİTİMİNDE NT2 ÖĞRENCİLERİ İÇİN ENGELLER	35
2.4. NT2 VE ANADİLDE EĞİTİM ARASINDAKİ BENZERLİKLER VE FARKLILIKLAR	38
2.5. ICE ÇALIŞMA MASASI	42
2.5.1. Konuşma, Dinleme, Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Değerlendirme Modelleri	43
2.5.2. Konuşma ve Dinleme	44
2.5.3. Okuma	47
2.5.4. Yazma	47
2.5.5. Öğrenilebilirlik Alfabeleştirme NT2	49
2.5.6. Avrupa Referans Çerçevesi (CEFR)	49
2.6. HOLLANDA'DA ENTEGRASYON İÇİN GEREKENLER	51
2.6.1. Dil yeterliliği ile İlgili Yapılan Çeşitli Araştırmalar	52
2.6.2. Dil gereksinimleri	52
2.6.3. ICE Entegrasyon Sınavı	53
2.6.4. Entegrasyon sınavın Hollanda genelinde etkililiğine Yönelik Araştırma	53
3. YÖNTEM	56
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	56
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	56
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	56
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	57
3.5. VERİ ANALİZİ	58
3.6. GÜVENİRLİK	60
4. BULGULAR	61
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	61

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	62
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	65
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	68
4.4.1. Öğretmenlerin Anket Sonuçları	72
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR	73
4.5.1. Öğrencilerin anket sonuçları	77
5. TARTIŞMA	78
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	80
6.1. SONUÇ	81
6.2. ÖNERİLER	82
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	82
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	82
KAYNAKLAR	85
EKLER	97
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	102
ETİK KURUL İZİN YAZISI	103
KURUM İZNİ YAZILARI	104
ÖZGEÇMİŞ	105

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Grafik 1: Goes ön test ve son test puanları	S. 62
Grafik 2: Middelburg ön test ve son test puanları	S. 64
Grafik 3: Vlissingen ön test ve son test puanları	S. 64
Grafik 4: Öğretmenlerin anket sonuçları	S. 73
Grafik 5: Öğrencilerin anket sonuçları	S. 76

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: KNS sınavının konuları	S. 26
Tablo 2: Zorunlu ve gönüllü entegrasyon	S. 27
Tablo 3: Konuşma becerileri NT2 Değerlendirme modeli	S. 45
Tablo 4: Dinleme becerileri NT2 Değerlendirme modeli	S. 46
Tablo 5: Yazma becerileri NT2 Değerlendirme modeli	S. 48
Tablo 6: CEFR seviyelerine dayalı seviye puanı	S. 50
Tablo 7: Scalda Öğrencilerinin Başlangıç Seviyeleri	S. 62
Tablo 8: Scalda Öğrencilerinin Son Seviyeleri	S. 63
Tablo 9: Öğrencilerin Not Dağılımı	S. 64
Tablo 10: Öğrencilerin Lokasyona Göre Başarı Oranı	S. 67
Tablo 11: Öğrencilerin Ortalama Başarı Oranı	S. 68
Tablo 12: Öğretmenlerin Görüşme Sonuçları (kodlar)	S. 69
Tablo 13: Öğrencilerin Görüşme Sonuçları (kodlar)	S. 73

.

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltmalar Açıklama

AB : Avrupa Birliği

Babylon : Çok Kültürlü Toplum Çalışmaları Merkezi.

CEDEFOP : Açılımı:European Centre for the Development of Vocational. Türkçesi: Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi

CEFR : Açılımı: Common European Framework of Reference. Türkçesi: Ortak

Avrupa Referans Çerçevesi. Dil yeteneğini tanımlayan uluslararası bir standarttır. Dünya genelinde öğrencilerin dil becerilerini tanımlamak için kullanılır.

CD/ CD-ROM : Compact disc read-only memory

Cito : Açılımı: Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling. Türkçesi: Merkezi Test Geliştirme Enstitüsü

Cloos NT2 : Hollanda’da bir öğrenme metodudur.

Code Nederlands: Deneyimli NT2 öğretmenleri tarafından geliştirildi. Anadili olmayan yüksek eğitimli kişiler için yöntem

Deltaplan : Hollanda kabinenin politika programı

ESF : Açılımı: European Science Foundation. Türkçesi: Avrupa Birliği tarafından sübvans edilen Avrupa iş birliği projesi. ESF projesi savunmasız iş arayanları ve mesleki olarak aktif olmayan kişileri destekler.

FEMMA1 : Entegrasyon yasası

IB-Groep : Açılımı: Informatie Beheer Groep. Türkçesi: Bağımsız bir idari organ olarak Bilgi Yönetimi Grubu, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanı (OCW) adına Hollanda’da bir dizi eğitim yasası ve yönetmeliğini uygular.

ICE : Açılımı: Bureau Interculturele Evaluatie. Türkçesi: Büro Kültürlerarası Değerlendirme. Bureau ICE güvenilir ve geçerli testler geliştirir, yaklaşık 30 yıldır piyasada ve bu deneyim sayesinde geliştirme, test etme, eğitim ve değerli öğrenme alanlarında uzmandır.

Kabine

Balkenende IV : Balkenende IV kabinesi, 22 Şubat 2007'den 14 Ekim 2010'a kadar Hollanda kabinesi idi.

KNS : Açılımı: Kennis van de Nederlandse Maatschappij. Türkçesi: Hollanda Toplumu Bilgisi.

NNT : Açılımı: Number Needed to Treat. Türkçesi: bir kişinin başarılı olması için kaç kişinin tedavi görmesi gerektiğini belirten epidemiyolojik terim; özellikle önleyici tedavileri değerlendirmek için uygulanır.

NT2 : Açılımı: Nederlands als tweede taal. Türkçesi: İkinci dil olarak Hollandaca.

MIPEX : Açılımı: Migrant Integration Policy Index. Türkçesi: MIPEX, tüm AB Üye Devletleri, OECD ülkeleri, Arnavutluk, Arjantin, Brezilya, Çin, Hindistan, Endonezya, Moldova, Kuzey Makedonya, Sırbistan, Rusya ve Ukrayna dahil olmak üzere 52 ülkedeki göçmenleri entegre etmeye yönelik politikaları ölçen benzersiz bir araçtır.

ONA : Açılımı: Oriëntatie op de Nederlandse Arbeidsmarkt. Türkçesi: Hollanda İş Piyasasında Oryantasyon. Hollanda'da size uygun işi nasıl bulabileceğiniz ve bu işi uzun vadede nasıl tutabileceğiniz konusunda içgörü kazanmanızdır.

Regioplan : Regioplan, aşağıdaki bilgi alanları etrafında düzenlenen araştırma ve tavsiye organizasyonudur: İşgücü; Daha İyi Yönetişim, Ekonomi; Entegrasyon, Gençlik.

ROC : Açılımı: Regionaal Opleidingscentrum. Türkçesi: Bölgesel Eğitim Merkezleri. Mesleki eğitim kursları burada verilmektedir.

SPF Teorisi : Productiefunctie (SPF) theorie. Türkçesi: Üretim fonksiyonu (SPF) teorisi

TAK sınavları : Açılımı: Taaltoets Alle Kinderen. Türkçesi: Dil Testi Tüm Çocuklar için bir teşhis testidir. Hollandaca sözlü dil becerilerinin belirlenmesi (hem ana dili hem de

NT2) yerli ve göçmen çocuklar ile ilköğretimin alt yıllarında olan çocuklar için (4 ve 9 yıla kadar).

T1 : Açılımı: Nederlands als eerste taal. Türkçesi: NT1: Birinci dil olarak Hollandaca. Terim, anadili Hollandaca olan yetişkinler grubunu ve bu grubun okuma yazma eğitimini ifade edebilir.

T2 : Açılımı: Nederlands als tweede taal. Türkçesi: NT2: İkinci dil olarak Hollandaca. Bu, anadili olmayanlar için Hollandaca dil eğitimini ifade eder.

TerraNova : Hollanda'da farklılaştırılmış dil dersleri yelpazesi.

VROM/WWI : Açılımı: commissie voor Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieu / Wonen, Wijken en Integratie (VROM/WWI). Türkçesi: Konut, Mekansal Planlama ve Çevre Komisyonu / Konut, Mahalleler ve Entegrasyon (VROM/WWI).

WI : Açılımı: Wet Inburgering. Türkçesi: Sivil Entegrasyon Yasası

WIN : Açılımı: Wet inburgering nieuwkomers. Türkçesi: Yeni Gelenler Entegrasyon Yasası

Zebra : Yabancı dil bilen gençler için bir yöntemdir. Zebra+, 20 yıldır yeni gelen gençlerin (12 – 18 yaş arası) Hollandaca öğrenmesi ve normal eğitimle sorunsuz bir bağlantı kurması için bir yöntem olmuştur. Yöntem iletişim odaklıdır: mesajın aktarımı merkezidir.

Zestien Plus : Onaltı Plus bir öğrenme methodudur.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI YETİŞKİNLERE İKİNCİ DİL OLARAK HOLLANDACA ÖĞRETİMİ YAPMAK AMACIYLA YÜRÜTÜLEN NT2 DİL KURSLARININ ETKİLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Dilek YERAL KARA

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim, Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE

Bu araştırmada Hollanda'da faaliyet gösteren Scalda isimli kurum bünyesinde verilen NT2 dil kurslarının etkililik düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ve bu yöntemin açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini Hollanda Zeeland bölgesinde faaliyet gösteren Middelburg, Vlissingen ve Goes NT2 kurslarında eğitim gören toplam 540 öğrenci; örneklemini ise, Scalda okulunun Middelburg, Vlissingen ve Goes bölgelerinde bulunan 3 şubesinde eğitim gören 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Nitel bölümde ise, 18 öğretmen ve 30 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın nicel verileri ICE kurumu tarafından geliştirilen ve Hollanda'da bulunan tüm NT2 kurslarında standart olarak uygulanan başarı testleri, araştırmacı tarafından geliştirilen 4'lü likert tipi öğretmen ve öğrenci anketleri ile toplanmıştır. Nicel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu iki maddeden oluşan yapılandırılmamış görüşme formu ile toplanmıştır.

Araştırmada Scalda isimli kurum bünyesinde verilen NT2 dil kurslarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcılar, kursların etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Kasım 2023 , 123 sayfa.

Anahtar kelimeler: Eğitim, NT2, Entegrasyon, Flemenkçe dil eğitimi

ABSTRACT

Master's thesis

Determination of Effectiveness Levels of NT2 Language Courses Conducted for Teaching Dutch as a Second Language to Foreign Adults.

Dilek YERAL KARA

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

Supervisor : Doç.Dr. COŞKUN KÜÇÜKTEPE

This research aims to examine the effectiveness level of NT2 language courses given by Scalda, an institution operating in the Netherlands. In the study, mixed methods in which quantitative and qualitative research methods were used together and the explanatory sequential design of this method were used.

The study population of the research is a total of 540 students studying at Middelburg, Vlissingen and Goes NT2 courses operating in the Zeeland region of the Netherlands; The sample consists of 64 students studying in 3 branches of Scalda school in Middelburg, Vlissingen and Goes regions. Random purposive sampling was used in the research. In the qualitative section, 18 teachers and 30 students formed the study group of the research.

The quantitative data of the research were collected with achievement tests developed by the ICE institution and applied as standard in all NT2 courses in the Netherlands, and 4-point Likert type teacher and student surveys developed by the researcher. Quantitative data were

collected with an unstructured interview form consisting of two open-ended items developed by the researcher.

The research concluded that NT2 language courses given by the institution called Scalda are effective. It was determined that the students' post-test scores were significantly higher than their pre-test scores. In the interviews with participating teachers and students, the participants stated that the courses were effective.

November 2023, 123 pages.

Keywords: Education, NT2, Integration, Dutch language training

1. GİRİŞ

Bugüne kadar Hollanda’da dil kurslarına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların altında yatan fikir, mevcut entegrasyon politikasındaki engellerin ortadan kaldırılmasıdır. Yeni yasanın yüksek beklentilerinin karşılanıp karşılanamayacağı, yeni politikanın etkin bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Bunun sonucunda 2013 yılı itibarıyla entegrasyon politikasında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Hollanda hükümeti, daha güçlü bir oturma izni ve vatandaşlığa geçiş başvurusu için gereken dil seviyesini A2 seviyesinden B1 seviyesine çıkarmayı planlamaktadır. Bunu başarmak için öncelikle mevcut sistemin etkinlik düzeyinin test edilmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, henüz yeni yasa yürürlüğe girmeden 2013 entegrasyon politikasının etkili olup olmadığını test etmektir. Bu nedenle mevcut politikanın 2013-2023 yılları arasındaki A2 dil düzeyine odaklanmıştır. Hollanda’nın mevcut politikası olan “Entegrasyon Yasası 2013”, başlangıçta umut verici olarak görülmektedir ancak etkililiği uygulamaya bağlı olduğu için somut başarıyı gösterecek bir araştırmanın bugüne kadar yapılmadığı gözlemlenmiştir. Hollanda Sayıştayına göre entegrasyon politikasının etkinliği, işgücü piyasası politikasıyla açık bir bağlantı kurularak artırılabilir.

Bu çalışmada paydaşların özellikleri, entegrasyon kurslarının -şimdiki adıyla NT2- düzenlediği bağlamı ve örgütsel ön koşulları dikkate alarak öğretmenlerin yetişkin eğitiminde anadili Hollandaca olmayanlar için NT2 kurslarının öğretim uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini somut terimlerle incelenmiştir. NT2 öğretmenlerinin didaktik eylemleri, yetişkinler için ikinci dil eğitiminde öğretim kurma ilkelerine karşı NT2 kursun etkililiği test edilecektir. Ayrıca NT2 derslerinin modüler yapısının ve derslerin verildiği bağlamın, dilin öğrenci açısından başarılı bir şekilde öğrenilmesinde etkisinin olup olmadığı ve öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını nasıl oluşturdukları da bu çalışmada ele alınmıştır.

Bu çalışmada Hollanda’da bulunan Scalda isimli okulda verilen entegrasyon kurslarının, diğer ismi ile NT2 kursları, etkililiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlara yer verilmiştir. 2. bölümde kavramsal çerçeve ve ilgili çalışmalara; üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları

ve verilerin nasıl çözümlendiğine; dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölümde araştırma bulgularının ilgili alan yazındaki diğer çalışmalarla birlikte yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümü “sonuç ve öneriler” bölümüdür. Bu bölümde bulguların sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler geliştirilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

2010'da Hollanda toplumu, her türlü göç akışını tetikleyen uluslararası siyasi gelişmelerin bir sonucu olarak büyük bir çeşitlilikle karakterize edilmektedir. Daha yüksek hareketliliğe ve işgücü devrine yol açan Avrupa genişlemesi, Kuzey Afrika ve Türkiye'den gelen büyük göç akışları ve son zamanlardaki siyasi mülteci akışı; Hollandaca öğrenmenin toplumsal, ekonomik ve sosyal değerini sağlamaktadır (Van Avaermet ve diğ., 2008). Anadili Hollandaca olmayanların son yıllarda Hollandaca kurslarına daha az gönüllü bir şekilde geldiği görülmektedir. Bunun nedeni, 2003'ten kalma entegrasyon politikasının yeni gelenler için zor ve zorunlu yollar sağlamasıdır. "Çalışma ve Barınma" politika alanı içinde, örneğin işsizlik yardımı veya sosyal barınma gibi belirli haklara erişim de Hollandaca öğrenme isteği ile belirlenmektedir. Bunun sonucu, NT2 kursuna öğrenci alımının katlanarak artmasıdır. Günümüzde anadili Hollandaca olmayan yaklaşık 65.000 kişi, her yıl NT2 kursunu kayıt olmaktadır. Bu anlamda, yetişkin eğitimi Hollanda'da en hızlı büyüyen sektörlerden biridir (Ministerie Onderwijs, 2008). Bu çalışma; aktörlerin özelliklerini, NT2 kurslarının düzenlendiği bağlamı ve örgütsel ön koşulları dikkate alarak öğretmenlerin yetişkin eğitiminde anadili olmayanlar için Hollandaca konusu için öğretim uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini somut terimlerle incelemiştir. NT2 öğretmenlerinin didaktik eylemleri, yetişkinler için ikinci dil eğitiminde öğretim kurma ilkelerine karşı test edilecektir. Son olarak NT2 derslerinin modüler yapısının ve derslerin verildiği bağlamın, dilin öğrenci açısından başarılı bir şekilde öğrenilmesinde etkisinin olup olmadığı tartışılmıştır.

1.2. AMAÇ, PROBLEM VE ALT PROBLEMLER

Araştırmanın amacı, yabancı yetişkinlere ikinci dil olarak Hollandaca öğretimi yapmak amacıyla yürütülen NT2 dil kurslarının etkililik düzeyini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplandırılacaktır:

1. Yabancı yetişkinlere ikinci dil olarak Hollandaca öğretimi yapmak amacıyla yürütülen NT2 dil kurslarının etkililik düzeyi nedir?

1.1.Yetişkin öğrencilerin NT2 kurslarının başlangıcındaki Hollandaca düzeyi nedir?

1.2.Yetişkin öğrencilerin NT2 kurslarının sonundaki Hollandaca düzeyi nedir?

1.3.Yetişkin öğrencilerin NT2 kurslarının başlangıcıyla kurs sonundaki Hollandaca düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.NT2 kurslarında görev yapan öğretmenlerin kursların etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?

1.5.NT2 kurslarına devam eden yetişkin öğrencilerin kursların etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Bu araştırmada Hollanda'da yetişkin eğitiminde anadili Hollandaca olmayanlar için Hollandaca entegrasyon kursu için hangi öğrenme ortamlarının tasarlandığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Yetişkin öğrenimi teorisi ve ikinci dil edinimi teorisi bu araştırmanın yol gösterici ilkeleridir. Bu teorik çerçeveye dayanarak yetişkinlerde ikinci bir dil öğrenmenin etkinliğini ve işlevselliğini arttırabilecek bir dizi önerilerde bulunulmuştur. Somut olarak NT2 öğretmenlerinin eğitim uygulamaları, yetişkinler için ikinci dil eğitiminde öğretimi düzenleme ilkelerine göre test edilerek öğretim etkinliklerinin eğitimsel bir analizine varmak için bir girişimde bulunulmuştur. Örneğin öğretmenlerin eğitim kalitesini daha da arttırmalarına olanak tanıyan öneriler geliştirilmiştir. Bu unsurlar, yabancı dil eğitiminin etkililiğinde kritik öneme sahip konulardır. Araştırmanın NT2 kurslarının etkililiğinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan ilk araştırma olması ve araştırma sonunda NT2 kurslarının etkililiğinin arttırılmasına yönelik öneriler sunması bakımından alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırma sınırları, araştırmanın kapsadığı alanın belirlenmesi amacını güder; böylelikle geniş çalışma alanları daraltılır ve gerek araştırmacının gerekse okuyucunun araştırma konusuna odaklanması teşvik edilir (Keeves, 1997; Kumar, 2019). Bu araştırma;

- a) 2021-2022 ve 2022–2023 “eğitim öğretim” yılı,
- b) Hollanda'nın güney bölgesinde bulunan Scalda okulunun Middelburg, Vlissingen ve Goes bölgelerinde bulunan şubelerde farklı üç seviyede (A0, A1 ve A2) öğretim gören 64 öğrenci,
- c) Middelburg, Vlissingen ve Goes bölgelerinde bulunan şubelerde görev yapan 18 öğretmen ve
- d) Katılımcıların anket ve görüşme yoluyla verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; NT2 tarihine, entegrasyon kurslarının önemine ve oluşumuna, NT2 kavramlarına ve NT2 kursları ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. NT2 dil seviyelerinin ne anlama geldiğinin bilinmesi, bu araştırmanın daha iyi anlaşılabilmesi adına önem arz etmektedir (Totaalinburgering, 2022):

- A0: Hollanda alfabesini okumayı ve yazmayı öğrenmeye yönelik olan bu seviyede öğrenen dile (neredeyse) hâkim değildir.
- A1: A2 yolunda bir ara adımdır. Bu seviyede okuma, yazma, konuşma ve dinleme; oryantasyon, Hollanda iş piyasası ve Hollanda toplumu bilgisi ile desteklenmektedir.
- A2: Günlük yaşamda iyi işlev göstermek için ihtiyaç duyulan temel seviye olarak görülmektedir.

2.1. NT2 ANLAMI VE KAPSAMI

İkinci dil, kişinin hâkim olduğu ancak ana dili olmayan bir dildir. Çocuklukta yeterince maruz kalındığında konuşmacılar çok sayıda ikinci dil edinebilmektedir. Bir yabancı dil, her yaşta öğrenilebilir. Bir yetişkinin yabancı bir dili, çocukken ana dilini öğrendiğinden daha hızlı öğrenmesi mümkündür. 2009-2014 yasama organında Flaman politikası, sivil entegrasyon ve sivil entegrasyon bağlamında Hollandaca bilgisinin önemini güçlü bir şekilde vurgulamıştır. Flaman Sivil Uyum Bakanı bu konunun önemine şu şekilde vurgu yapmıştır: “Ortak bir dil konuşmak, birbirine sıkı sıkıya bağlı bir topluma ulaşmanın ön koşuludur. Hollandaca bilgisinin artması ve Hollandaca ile ilgili olumlu bir iklimin yaratılması herkes için kalıcı ilgi noktaları olmalıdır” (Burgeois, 2009). Bu nedenle son yıllarda yürütüldüğü gibi vatandaşların Hollandaca öğrenmesini ve konuşmasını sağlamak, entegrasyon ve entegrasyon politikasının önemli bir amacı olmasından daha fazlasıdır (Bourgeois, 2009).

Smet (2009) “Her yetenek için sınırları zorlamak lazım.” demiştir. Bu vurguya ek olarak Flaman okullarında Hollandaca öğrenimini güçlendirmenin yanı sıra Flaman Eğitim Bakanı, yetişkin eğitimi yoluyla Hollandacayı ikinci dil olarak teşvik etmeyi amaçlayan bir politika geliştirmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli noktalar şunlardır: yetişkin eğitiminde ihtiyaçları kapsayan NT2 eğitim kursları, NT2 öğretmenlerinin profesyonelleştirilmesi, kalite güvencesi ve kontrolü, Avrupa Referans Çerçevesi (CEFR) ile daha fazla uyum sağlanması. Ancak Hollandaca öğrenmek, Temel Eğitim Merkezi veya Yetişkin Eğitimi Merkezi'ndeki NT2 dersleriyle sınırlı değildir ve farklı bağlamlarda daha "resmi" veya daha "gayri resmi" yollarla öğrenilebilmektedir. Örneğin Hollandaca; FEMMA1 tarafından düzenlenen bir dil dersiyle, veliler ile okul kapısında, bir spor kulübünün diğer üyeleriyle yapılan düzenli sohbetler yoluyla, Hollandaca konuşulan işyerinde veya işveren tarafından düzenlenen özel dil eğitimi yoluyla öğrenilebilmektedir. Hollandaca, dil uyarımı bağlamında kültürel etkinliklere katılarak, Flamanca televizyon kanallarını izleyerek veya Hollandaca gazeteleri okuyarak da öğrenilebilir (Pulinx ve De Cuyper, 2014). Bu bağlamda literatürde, “formal” ve “informal” öğrenme arasındaki sıkı ayrımın giderek kırıldığı öğrenme türleri için “resmi olmayan” öğrenme kavramının eklenmesiyle çeşitli tanım ve açıklamalara rastlanmaktadır. CEDEFOP ve Avrupa Komisyonu (2009) tanımları, bu üç öğrenme kategorisinin açık bir tanımını sağlamaktadır (Pulinx ve De Cuyper, 2014):

- **Örgün Öğrenme:** Okulda, eğitim merkezinde veya işyerinde organize ve yapılandırılmış bir ortamda gerçekleşen ve açıkça öğrenme olarak adlandırılan (hedefler, zaman veya kaynaklar açısından) bir öğrenme sürecidir. Örgün öğrenme, öğrencinin bilinçli bir seçimidir ve genellikle bir sertifika ile sonuçlanır.
- **Gayri Resmi Öğrenme:** İş, aile veya boş zaman etkinlikleriyle ilgili günlük etkinliklerden kaynaklanan bir öğrenme sürecidir. Bu öğrenme; hedefler, zaman veya öğrenme desteği açısından organize veya yapılandırılmış değildir. Gayri resmi öğrenme, çoğu durumda öğrencinin inisiyatifine dayanmaz ve genellikle bir sertifika ile sonuçlanmaz.
- **Yaygın Öğrenme:** Öğrenme hedefleri, öğrenme süresi veya öğrenme desteği açısından açıkça öğrenme olarak etiketlenmemiş ancak öğrenmenin önemli bir unsurunu içeren planlı faaliyetlere gömülü öğrenmedir. Yaygın öğrenme, öğrencinin bilinçli bir seçimidir ancak genellikle bir sertifika ile sonuçlanmaz.

NT2 öğretmenlerinin gelişmeye ve profesyonelleşmeye devam etmesi Hollanda Eğitim Bakanı tarafından teşvik edilmektedir. Bu bağlamda araştırmacı bir tutum, önemli bir rol oynamaktadır. Yani kişinin kendi eylemlerine eleştirel ve sistematik bir şekilde bakma yeteneği ve ilgili literatüre bakma becerisi önem arz etmektedir. Bu sektörün hızlı büyümesi göz önüne alındığında yetişkin eğitiminde ana dili Hollandaca olan (kısaltılmış NT2) öğrenme ortamlarına yönelik bir çalışma gerekliliği dikkat çekmektedir. Yabancı dil kursu katılımcılarının sayısı yıldan yıla arttığı için NT2 kurslarının çok heterojen bir hedef kitleye hizmet etmesi gerekmektedir. Heterojen hedef kitle şunları kapsamaktadır: farklı yaş, toplum, eğitim seviyesi, öğrenme ihtiyaçları, bilişsel beceriler vb. Eğitim açısından bakıldığında yukarıda bahsedilen heterojenlik, somut öğretim uygulamaları için gerçek bir meydan okuma oluşturmaktadır. Ana dili İngilizce olmayanlar için Hollandaca kursları son yıllarda çok daha az bağlayıcı bir nitelik kazanmıştır. Bu yüzden 2003'ten kalma sivil entegrasyon politikası, bazı yeni gelenler için zorunlu yollar sağlamıştır. “Çalışma ve Barınma” politika alanı içinde, belirli haklara (örneğin işsizlik parası veya sosyal konut) erişim de Hollandaca öğrenme isteğine göre belirlenmektedir.

Bu önlemlerin bir sonucu olarak NT2 programına öğrenci alımı katlanarak artmıştır. Bugün, Hollanda’da ve Brüksel’de anadili Hollandaca olmayan yaklaşık 65.000 kişi her yıl bir NT2 kursuna katılmaktadır. Bu anlamda yetişkin eğitimi en hızlı büyüyen sektörlerden biridir (Derde rondetafelconferentie NT2, 2008). Çok heterojen bir hedef kitleye hizmet eden bu sektörün hızlı büyümesi göz önüne alındığında yetişkin eğitiminde anadili İngilizce olmayanlar için Hollandaca öğrenme ortamlarının incelenmesi gereklidir. Biraz İngilizce konuşulduğu zaman öğrencinin günlük hayatta idare etmesi mümkündür. NT2 öğrencilerinin farklı yaşları, milliyetleri, öğrenme yetenekleri, Hollandaca ön bilgileri, kültürel alışkanlıkları veya yaşam durumları vardır. Bu insanlar Hollandaca öğrenmek isteseler de hepsinin özel öğrenme ihtiyaçları ve öğrenme soruları göz önünde bulundurulmalıdır (Lightbown ve Spada, 2006).

İkinci dil eğitimi çok heterojen bir hedef kitleye hizmet etmesi nedeni ile öğrencilerin sadece yaşı ve uyruğu değil; aynı zamanda anadili, göçmenlik durumu, sosyo-ekonomik durumu, eğitim durumu, bilişsel becerileri ve kişisel deneyimleri birbirinden çok farklı olabilmektedir. Kaçak göçmenler, belgesiz göçmenler, sığınmacılar, çiftçiler, kadınlar, vasıfsız ama aynı zamanda yüksek eğitilmiş, evli, çocuklu veya çocuksuz insanlar aynı sınıfta bir arada sıklıkla ders görebiliyorlar (Mathews-Aydinli, 2008). Yetişkin öğrencilerin öğrenme

ihtiyaçları da büyük farklılıklar gösterebilir: Bazıları sadece işlevsel olarak kabul edilebilir bir düzeyde topluma katılabilmek isterken diğerleri iş bulmak veya eğitimlerine devam etmek istemektedir. Sosyo-ekonomik statü veya aile durumundaki değişiklikler, bu grubu çok “hareketli” bir grup haline getirmektedir. Ekonomik durum veya ikamet yeri konusundaki belirsizlik, zaman veya para eksikliği yetişkin eğitime katılımı engelleyebilmektedir (Cumming, 1992; Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, 1995). Okuldan kaçma, okulu bırakma, okuldan ayrılma, yeniden kayıt olma gibi olgular yetişkin eğitiminde görülebilmektedir (Young ve diğ., 1994).

Yetişkinler, ikinci bir dilin daha fazla çalışılması üzerinde hem olumlu hem de olumsuz bir etkiye sahip olabilecek farklı okul deneyimlerine sahip olmaktadır. Geleneksel okul sistemlerinde eğitilen öğrenciler, öğretmenlerin öğretimlerini geleneksel öğretmen-öğrenci rollerine göre resmi bir şekilde düzenlemelerini beklemekte; öğrenenler, resmi olmayan öğrenme etkinlikleriyle kendilerini zaman zaman rahat hissetmeyebilmektedirler (Brookfield, 1995). Kültürel geçmişleri; öğretim ve sınıf rolleri hakkındaki beklentilerini ve tahminlerini de etkileyebilmektedir (McGroarty, 1993; Rice ve Stavrianos, 1995). Eğitim açısından bakıldığında bu hedef grubun yukarıda belirtilen heterojenliği, somut öğretim uygulaması için gerçek bir zorluk oluşturmaktadır. Araştırmalar genellikle yetişkinler için öğrenme etkinliklerinin çocuklardan farklı olarak tasarlanması ve tasarlanması gerektiği fikrini desteklemektedir (Knowles, 1973, 1980; Merriam ve Caffarella, 1999, 2001). Bu konuya istinaden araştırmacı Malcolm Knowles, yetişkinlerin sosyal ve psikolojik olarak bağımsız olduklarını ve öğrenme süreçlerinde büyük sorumluluk taşımaları gerektiğini savunmuştur. Yetişkin ikinci dil eğitimi tartışmasında araştırmacı yazar Holec, öğrenen özerkliği kavramını, öğrenmenin tüm yönleriyle ilgili kararlar almak için kazanılmış bir kapasite olarak ortaya koymaktadır (Holec, 1981): “Yetişkinler, öğretimden sorumlu kişinin yardımı olmaksızın öğrenme aktivitelerini kendileri tasarladıklarında, yürüttüklerinde ve değerlendirdiklerinde ‘tamamen’ özerk hale gelirler.”. Eğitim açısından bu, öğrencinin kendi öğrenme ortamlarını tasarlamada büyük bir sorumluluğa sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Özerkliğin yanı sıra yetişkin öğrenimi başka faktörlerle de karakterize edilmiştir. Farklı yaşam deneyimleri, öğrenme stilleri ve öğrenme ihtiyaçları yetişkin eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Öğrenme etkinlikleri; çeşitli öğretim yöntemleri, öğrenme kaynakları ve öğrenme materyalleri ile karakterize edilmiştir (Knowles, 1973). Öğrenme ortamları,

öğrencilerin deneyimlerini ve bilgilerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşabilmeleri için öğrenciler arasında etkileşim ve katılıma da izin vermelidir (Conrad ve Donaldson, 2004; Palloff ve Pratt, 2001). İkinci bir dil öğrenmek sosyal bir olaydır. Sınıf ortamında öğrenenler anlamlar üzerinde müzakere edecek, bir tartışmaya ne zaman katılacaklarını seçecek, öğrenme içeriğini kendi kendine izleyecek ve kendi önceki bilgilerini ve deneyimlerini yeni bilgiyi yapılandırmaya dahil edeceklerdir (Johnson, 1996).

İkinci veya diğer tanımla yabancı dil öğrenen yetişkinlerden oluşan hedef grup üzerinde gerçekleştirilen ampirik çalışmalar ağırlıklı olarak Avustralya, Kanada, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerinden gelmektedir. Artan ilgiye rağmen araştırmaların çoğu akademik bir ortamda ikinci dil öğrenen yetişkinlere odaklanmıştır (Mathews–Aydinli, 2008). Yine de akademik ortamlardan ve yetişkin eğitiminden ikinci dil öğrenenler arasındaki bağlamsal ve bireysel farklılıkların çok büyük olduğunu belirtmişlerdir. Yükseköğretim kursu katılımcıları, yaş ve eğitim durumu açısından homojen bir profile sahiptir; yabancı dil öğrenmek akademik eğitimlerinin bir parçasıdır. Öte yandan ana dili İngilizce olmayan yetişkinler yaş, milliyet, eğitim bilgisi, öğrenme ihtiyaçları ve benzeri açısından çok heterojen bir grup oluşturur; ev sahibi ülkede entegrasyon amacıyla ikinci bir dil kursuna adım atmış olmaktadırlar. Akademik ortamlarda dil öğrenen kişiler üzerinde gerçekleştirilen ampirik çalışmalar genellikle geleneksel olmayan yabancı dil öğrenen hedef kitleye genellenemez. Mathews-Aydinli (2008), ikinci bir dil öğrenen yerli olmayan yetişkinlerin hedef grubunun şu anda “yeterince çalışılmamış bir nüfus” olarak kaldığı sonucuna varmıştır. Belirtilen tüm hususlar NT2 kursunun nasıl bir araya getirdiğini açıklamaktadır. Bu nedenle NT2'nin belirli tek taraflı bir açıklaması yoktur ve anlamı çok karmaşıktır.

2.1.1. NT2'nin Tarihi

İnsanlar uzun zamandır sosyal uyumun ve azınlıkların entegrasyonunun önemini farkındalar. Hollanda hükümeti de geçmişte entegrasyonla ilgili politikalar geliştirmiştir. Ancak şu anda bu politika, birkaç on yıl öncesine göre çok daha kapsamlı ve keskin bir şekilde formüle edilmiş durumdadır. 1950'lerde ve 1960'larda Hollanda bir göç ülkesiydi. Bu nedenle Hollanda'ya gelen göçmenler için herhangi bir politika yoktu. 1970'lerde, çeşitli bakanlıklar genelinde çeşitli hedef gruplar için politikalar geliştirdi. O zamanlar göçmenlerin çoğunun Hollanda'da kalmasının yalnızca geçici olduğu varsayıldığı için politika bir yandan entegrasyonu, diğer yandan da geri dönüşü hedefliyordu. Göçmenlerle ilgili ilk mutabakat,

“Yabancı İşçiler (1970)” mutabakatıdır. Burada, Hollanda'nın bir göç ülkesi olmadığını ve yalnızca kullanılabilir işçi göçmenlerin gelişinin arzu edildiğini vurgulamıştır.

2.1.2. NT2 Kurslarına İlişkin Daha Önce Yapılan Çalışmalar

1977 yılı ikinci dil olarak Hollandaca alanında araştırma ve geliştirme için önemli bir yıldır. Aynı yıl 19 Mart'ta Hollanda Uygulamalı Dilbilim Derneği, Anéla' 'Göçmenler için Dil Eğitimi" ile ilgili ikinci çalışma gününü düzenlemiştir. Surinamlı çocukların dil durumu ve Türk kadınlarının Hollandaca okuryazarlığı konularını da içeren konferanslar, aynı yıl Applied Linguistics in Articles dergisinin ikinci sayısında yayınlanmıştır.

1977'de Amsterdam Üniversitesi Genel Dilbilim Enstitüsü'nün “Hollanda Okullarındaki Yabancı Çocuklar” yayınlar serisinde 16 numara olarak yer almıştır. “Investing Their Language Acquisition”ün editörlüğünü Catherine Snow yaptı. Bu sayıda üç alt çalışma ve "Yabancı İşçilerin Dili ve Çocuklarının Bibliyografyası" başlıklı bir literatür taraması yer almaktadır. 1970'lerin sonunda, 'ikinci dil olarak Hollandaca' terimi henüz yoktu. Otuz yıl sonra genellikle NT2 olarak kısaltılır ve en azından uygulamalı dilbilim, eğitim ve eğitim siyasetinde iyi bilinen bir kavram haline gelir. İkinci dil olarak Hollandaca, farklı bir ana dilleri olduğu için Hollandaca konuşan dil topluluğu içinde ikinci dil olarak Hollandaca'da ustalaşmak zorunda olan kişileri kapsamaktadır. Zamanla Hollanda ve Belçika'daki birkaç kurum, NT2 için merkezler haline gelmiştir. Hollanda'da bunlar; Amsterdam Üniversitesi (eski adıyla Genel Dilbilim Bölümü ve şimdi İkinci Dil Edinimi ve Hollanda Dil Bilimi başkan grupları) ve Tilburg Üniversitesi'dir (2000'den beri Babylon olarak adlandırılan Diller ve Azınlıklar için Çalışma Derneği, Çok Kültürlü Toplum Çalışmaları Merkezi). İlk yıl öğrencilere haftada 16 saat NT2 (ikinci dil olarak Hollandaca) dersleri verilmektedir. Bunun yanı sıra İngilizce, matematik, spor, dünya oryantasyonu ve görsel sanat dersleri verilmektedir. İlk yılın sonunda öğrenci müteakip sınıfa geçer. Bunun hangi sınıf olacağı ise seviye ve neticelere bağlıdır (Appel ve Kuiken, 2016). Yabancıların Hollanda'ya başarılı bir şekilde entegre olabilmeleri için Hollanda devleti en az A2 seviyesi almalarını şart koşturmaktadır. Entegre olma üç yıl içinde olmak zorundadır ve her sene en az 200 saat dile maruz kalmaya tekabül etmektedir. Hollanda'daki ‘Eğitim Uygulama Hizmeti’ bu konuyla ilgili şu açıklamada bulunmuştur: “Her öğrenci (entegre olmak isteyen yabancı) her sene en az haftada sekiz saat ders görmek zorundadır” (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2022). 1980'lerde insanlar, birçok göçmenin kendi ülkelerine dönmediğini ve Hollanda'ya kalıcı olarak yerleşmek istediğini fark etmiştir. O zamanın politikası bu nedenle göçmenlerin topluma tam

katılımını hedeflemektedir. Bu yüzden kategorik politikadan azınlık politikasına da bir geçiş oldu ve 1990'larda, politikanın vurgusu yeniden azınlıklardan entegrasyona kaydı. Odak noktası ise eğitim ve işgücü piyasasına katılımdı. Politika; gruplardan daha az, dezavantajlı durumdaki bireylere daha fazla odaklanmayı amaçlamıştır (Commissie Blok, 2004).

1990'ların entegrasyon politikası, nihayetinde Eylül 1998'de tanıtılan Yeni Gelenler Entegrasyon Yasasına (WIN) yol açmıştır. Bu yasanın amacı, yeni gelenlerin Hollanda toplumunda kendilerini kolaylıkla asimile edebilmesidir. Yeni gelenler için Hollanda dilini öğretmeye ve Hollanda toplumu ve işgücü piyasası hakkında bilgi vermeye odaklanan bir entegrasyon kursu geliştirilmiştir (Regioplan, 2007). 2006'ya kadar yaklaşık 161.000 yeni gelen, WIN'in bir parçası olarak bir entegrasyon kursuna katılmıştır (SCP, 2007).

2.1.3. NT2 ile İlgili Yapılan Betimsel Araştırmalar

Birçok betimsel çalışmanın aynı zamanda kuramsal bir yönü de bulunmaktadır. Perspektif açısından NT2 araştırmaları, ilk yıllarında esas olarak transfer konusundaki tartışmalarla ilgiliydi. Müdahale veya aktarım hipotezi, genellikle özdeşlik hipotezi ile karşılaştırıldı. İlk hipoteze göre ikinci dili edinen kişinin anadili, büyük ölçüde ikinci dil edinimi sürecini belirler ve yapılan hatalar büyük ölçüde o ana dilde izlenebilir olacaktır. Bu; ana dil olarak adlandırılan T2'deki dil üretiminin, ana dil yapılarının T2'ye uygun olmayan şekilde aktarılmasından kaynaklanan hatalarla karakterize olduğu anlamına gelir. Kimlik hipotezi içinde transferin marjinal olduğu ve T2 edinim süreçlerinin T1 edinim süreçleriyle aşağı yukarı aynı olacağı varsayılmıştır. Bu hipoteze göre T2 edinenlerin ara dilinin özellikleri, söz konusu dili ana dilleri olan küçük çocukların dil kullanım özelliklerine büyük ölçüde karşılık gelmektedir (Dulay ve diğ., 1982). Araştırmacılar esas olarak dil kullanımının morfolojik yönlerini analiz etmişlerdir.

Biçimbirimlerin edinim sırası, Vermeer'in 1986 yılında yaptığı tez araştırmasının da konusudur. Çalışmada çoğul, geçmiş ortacı ve küçültücünün oluşumuna ilişkin kurallara odaklanılmıştır. Vardığı en önemli sonuçlardan biri, örneğin geçmiş ortacın farklı biçimleri için kuralların edinilmesinin büyük ölçüde paralel olduğudur. Bu nedenle, başka bir kural başlatılmadan önce belirli bir kuralın öğrenilmesinin gerekmeyeceği vurgulanmıştır. Lalleman (1986) araştırmasında edinim sırasına, özdizimsel yönler, özellikle fiilin cümle içindeki yerleşimine dikkat etmiştir. Ancak, nüans için de yer vardı. Jansen ve Lalleman (1980) tarafından yapılan bir araştırma, yetişkin Türk ve Faslı NT2 öğrencilerinin kendi ana

dillerinden Hollandacaya gerçekten de müdahale olduğunu göstermiştir. Örneğin, Türk görüşmecilerin ana dillerindeki baskın yapıya uygun olarak fiili cümle sonuna çok daha sık yerleştirdikleri görülmüştür.

ESF projesi, Hollanda'daki NT2 araştırması için büyük önem taşımaktadır. Bu proje, European Science tarafından sübvans edilen bir Avrupa iş birliği projesidir. Hollanda şubesi 1982'den beri Tilburg'da Dil ve Azınlıklar Çalışma Derneği tarafından yürütülmektedir. Bu projenin önemi temel olarak farklı yönlerin -örneğin, zaman ve mekânın dilsel ifadesi ve konuşmacıların ikinci dilde bir konuşma konusunun sürekliliğini gösterme şekli- boylamsal bir tasarımda karşılaştırmalı olarak çalışılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, anadili Arapça olan yetişkinlerin Hollandaca edinmesi, aynı anadili konuşanların Fransızca edinmesiyle karşılaştırılabilir (Bkz. Perdue, 1993). Bu proje sonucunda çok sayıda çalışma, alt proje, makale ve tez ortaya çıkmıştır. Bu bölüm bağlamında, ilk olarak Coenen ve Klein'in (1992) 'Hollandaca edinimi' konulu genel bakış makalesinden Peter Broeder tarafından yapılmıştır. Peter Broeder (1991), ESF materyalinde, Hollanda ESF projesinin iki Türk ve iki Faslı muhbiri tarafından zamir sisteminin yönlerinin edinilmesinin nasıl ilerlediğini araştırmıştır. Henüz tüm gelişim evreleri tanımlanmamış olsa da kesinlikle farklı anadillere sahip ikinci dil edinenler için değil ve bu nedenle NT2 gelişimiyle ilgili tüm gerçekler henüz bilinmese de 1980'lerdeki araştırmalara devam edilmemiştir. 1990'lar, daha önce çoğunlukla göz ardı edilen bir dilsel alana, yani kelime dağarcığına odaklanmıştır. Verhallen (1994), Türk çocuklarının derin kelime dağarcığını Hollandalı çocuklarla karşılaştırarak incelemiş ve 'derin kelime dağarcığı' terimi ile kelime bilgisinin niteliğine atıfta bulunmuştur.

NT2 araştırmasının ilk yıllarında olgusal bilgiye büyük bir ihtiyaç vardır. İkinci dil öğrenenlerin Hollandacasında hangi hatalar karakteristiktir, Hollandacanın çeşitli öğelerinde veya yapılarında hangi sırayla ustalaşırlar, Hollandaca dil seviyeleri nedir, becerilerinin ana dili İngilizce olanlarla karşılaştırıldığında ikinci dil edinim oranını etkilemektedir. Araştırma için ilham, kısmen Dulay ve Burt'un (1974) morfemlerin veya morfolojik kuralların edinim dizisi dahil olmak üzere Amerikan çalışmalarından ve ünlü Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' gibi Alman çalışmalarından gelmiştir. 1974'ten itibaren yetişkin işçi göçmenler tarafından Almanca dili edinimi araştırılmıştır (Klein ve Dittmar 1979). Strating-Keurentjes (2000), anlamsal ağların karakterinin kelime çağrışımlarının analizi yoluyla incelendiği, yerli ve göçmen okul öncesi çocukların Hollandaca sözcüksel gelişimi üzerine tezinde aynı temaya dikkat çekmiştir. NT2 araştırmasında kelime dağarcığına artan

ilgi, göçmen öğrencilerin dil eksikliğinin esas olarak bu dilsel alanda aranması gerektiği gözleminden büyük ölçüde esinlenmiştir. Araştırmacıların sıcak ilgisine yalnızca NT2 ediniminin seyri değil, aynı zamanda çeşitli faktörlerin edinim hızı üzerindeki etkisi, özellikle tutum ve motivasyonun ve sosyo-kültürel yönelimin rolü de ilgi çekicidir. Bu bağlamda bu sosyo-psikolojik faktörlere önemli bir rol atfeden Gardner ve Lambert'in yayınlarına sıklıkla atıfta bulunulmuştur. Eski bir çalışması da 1980'de Yabancı İşçilerin Dil Çalışma Grubu'nun 'yabancı işçilerin Hollandacaya karşı tutumu' üzerinedir.

1980'lerdeki diğer çalışmalarda, özellikle Appel (1984), Vermeer (1986) ve Lalleman'da (1987) tarafından bu tema ele alınmıştır. Genelleme yapılırsa, sosyo-psikolojik faktörlerin T2 edinimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunun net olarak gösterilemediği söylenmektedir. Önemli görünen ve özellikle Vermeer'in işaret ettiği bir faktör, dil temasıdır: Hollandaca'da ne kadar fazla arz ve etkileşim varsa ikinci dil ediniminde o kadar fazla ilerleme meydana gelmektedir. Bu temanın tekrar gündeme geldiği nispeten yeni bir çalışmada, Klatter-Folmer'in (1996) Türk öğrencilerin Türkçe ve Hollandaca dil becerileri ile bir takım sosyo-kültürel özellikler arasında oldukça güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan, özellikle Türk toplumuna yönelik güçlü bir yönelim, düşük eğitim beklentileri ve evden çok az destek, düşük dil ve ayrıca ilköğretim başarılarıyla ilişkili bulunmuştur. Tüm Çocuklar İçin Dil Testi daha sonra alt orta öğretim için yayınlanmıştır (Verhoeven ve Vermeer, 2001). TAK testleri hem eğitim uygulamalarında çocukların Hollandaca dil seviyesini belirlemek için, hem de araştırmalarda örneğin bu seviyeyi verilerle ilişkilendirmek için kullanılmıştır. Ayrıca, TAK sınavlarına girmek yalnızca bir seviye belirleme sağlamakla kalmaz, aynı zamanda Hollandaca'daki olası telaffuz sorunları hakkında “Ses Artikülasyon Görevi”nde olduğu gibi dilbilimsel açıdan ilginç bir veri zenginliği sağlamaktadır. Tüm Çocuklar İçin Dil Testi daha sonra alt orta öğretim için yayınlanmıştır (Verhoeven ve Vermeer, 2001). Teknik inceleme testleri hem eğitim uygulamalarında hem de çocukların Hollandaca dil seviyesini belirlemek için kullanılır. Örneğin bu seviyeyi Hollandaca ile ilişkilendirdikleri için araştırmalarda sosyo-kültürel yönelime ilişkin veriler kullanılır. Ayrıca, TAK sınavlarına girmek yalnızca bir seviye belirleme sağlamakla kalmaz, aynı zamanda Hollandaca dilinin olası telaffuz sorunları hakkında “Ses Artikülasyon Görevi”nde olduğu gibi, dilbilimsel açıdan ilginç bir veri zenginliği sağlamaktadır.

2.1.4. Geliştirilen Gramer Metotları

NT2'nin kapsamını araştırılması gibi, NT2 eğitimi de özellikle 1970'lerden sonra yükselişe geçmiştir. Öncesinde Hollandalı olmayanlar için Hollandaca öğretim kaynakları vardır, ancak bunlar ikinci dil olarak Hollandaca öğrenmekten çok, yabancı dil olarak Hollandaca öğrenmeye odaklanmaktadır. İyi bilinen bir örnek, öncelikle Hollanda'da ikamet eden Amerikalılara yönelik bir kitap olan “Introduction to Dutch” (Shetter, 1978; ilk baskı: 1958) kitabıdır. Uygulamalı dilbilgisi alt başlığı, bu kitabın odak noktasını hemen göstermektedir. Her bölüm, bir gramer konusunun kapsamlı bir açıklamasıyla başlar; ardından birkaç ifade gelir. Daha sonra öğrenciler edindikleri bilgileri, Hollandacadan İngilizceye ve tersi bir dizi çeviri alıştırmaları yoluyla basit Hollandaca cümleleri çevirirken uygulayabilmektedir.

1970'lerin başında, NT2 eğitimi, hala esas olarak bir deneme yanılma meselesidir. Neredeyse hiç öğretim kaynağı yoktur ve NT2 öğretiminde deneyimli çok az öğretmen vardır. Bununla birlikte derslerin verildiği diğer koşullar genellikle arzulanan çok şey eksik bırakıyordu. Öte yandan, öğrenciler ve öğretmenler açısından genellikle büyük bir bağlılık ve motivasyon vardı. Eğitim materyallerinin erişilebilir hale gelmesi en başından beri öğrenciler sayesinde olmuştur.

Geliştirilen metotlar, misafir işçiler için Hollandaca'da, ilk olarak toplum merkezlerinde ayrı çalışma sayfaları şeklinde kullanılan ve zamanla birçok gönüllünün çalışması sayesinde gerçek bir kitaba dönüşen (Oosterling ve Nijhuis, 1976) ve test edilen materyaldir. Kitap büyük ölçüde resimlerden oluşur. Öğrenci, resimlerde tasvir edilen durumları adlandırarak kendisinin yapması gereken bir yapı keşfeder. Hollandaca hem eğitim hem de hedef dildir. Bu yüzden materyal, misafir işçinin yaşam ortamına bakmaya çalışır. Kitaptaki ana karakterler Türk Osman ve Faslı Hassan'dır. Bu iki karakter, fabrikada çalışır ve bir pansiyonda yaşarlar. Bir dükkânda, doktorda veya postanede olduğu gibi günlük durumlar görülür. Görsel uyaranlar, durumların tanınabilirliği ve temel bir egzersiz biçimi olarak diyaloglar nedeniyle kitap büyük bir ihtiyacı karşılamıştır. Öte yandan kitapta güçlü bir gramer eğilimi vardır ve misafir işçinin biraz karikatürize edilmiş bir portresi sunulmuştur.

'Levend Nederlands' (Cambridge Üniversitesi ve Uygulamalı Dilbilim Bölümü, Vrije Universiteit Amsterdam, 1975) yüksek eğitimli insanlar için yayınlandı. Bu kursun ana karakterleri Osman ve Hassan'ın yerine İngiltere'den gazeteci John King ve her ikisi de İngilizce öğrencisi olan Kees Bergsma ve Anneke van Kampen'dir. Kurs, dil öğreniminde taklidin rolüne ve dil yapılarının incelenmesine büyük önem verilen işitsel-dilsel yöntemin ilkelerine göre düzenlenmiştir. Her ders, öğrencilerin cümle cümle tekrar etmesi beklenen bir konuşma ile başlar. Bu cümleler sesli olarak sunulurken her cümleyi desteklemek için bir slayt veya çizim gösterilir. Her cümleden sonra ses bandında yer alan duraklama, öğrencilerin bir önceki cümleyi tekrar etmelerini sağlar (Appel ve Kruik, 2006). Konuşmayı, aşağıdaki örnekte olduğu gibi cümlelerin bir örneğe göre dönüştürülmesi gereken kapsamlı bir dizi yapı alıştırmaları takip eder:

+Anneke van Kampen'e yardım edecek misin?

-Hayır, ona yardım etmeyeceğim.

+Bayan Bergsma'yı görüyor musunuz?

-Hayır, onu görmüyorum.

+Bayan King'e yardım edecek misiniz?

-Hayır, ona yardım etmiyorum.

Bu alıştırmalar işitsel olarak da sunulur ve öğrenenlere her bir uyarı takip eden molada doğru cevabı verme fırsatı verilir. Kurs, yöntemin dayandığı öğrenme teorisi olan davranışçılık eleştirisinin yıllar önce tüm gücüyle patlak verdiği bir zamanda ortaya çıkmıştır (Chomsky, 1959). Chomsky, özellikle dil öğreniminde taklitin rolü hakkında yorum yapmıştır; bunun yerine, dil edinim sürecinin motoru olarak doğuştan gelen bir dil kapasitesini varsaymıştır. Bir işitsel-dil kursuyla çalışmış olan herkes, tekrarlama ve delme alıştırmalarının ne kadar zihin uyuşturucu olabileceğini bilmektedir. Bu bağlamda yazarlar, Chomsky'nin bazı çalışmalarını her alıştırma için sözde bir 'tablo' şeklinde kursa dahil etmeye çalışmışlardır. Başlangıç yapısını ve değişimin ana hatlarını çizerek öğrencilerin içinde yapmak zorunda kaldığı bir tür yeniden yazma kuralı gösterilmektedir. Bunun öğrencilere ne ölçüde yardımcı olduğu merak edilebilir. Ekstra uygulama materyali ve ev ödevi alıştırmalarının 1984'teki revizyonu sayesinde kurs 1990'lara kadar kullanılmıştır. 1970'ler boyunca birçok yabancı Hollanda'da evlenmiş veya kendi ülkelerinden eşlerini ve çocuklarını getirmişlerdir. NT2 eğitimi için bu kadınlar ve çocuklar yeni hedef gruplardır. İlköğretimde, menşe ülkeden 'taze' gelen öğrenciler, ortaöğretime giren öğrenciler, ayrı karşılama sınıflarında veya NNT adı

verilen bir kurum veya ekstra görev öğretmeni tarafından zaman zaman fazladan (NT2) eğitim için çıkarıldıkları normal sınıflarda eğitim görmüşlerdir. Daha sonra, bu yanal veya ikincil girişleri doğrudan düzenli bir gruba yerleştirme uygulaması geliştirilmiştir. Uzun bir süre ortaokul öğrencileri, yeterli bir dersten yoksun ve öğrenciler kendi hazırladıkları malzemelerle yetinmek zorunda kalmışlardır. Neyse ki bu 1970'lerin sonunda değişmiştir (Appen en Kuiken, 2006).

İlköğretim için, Diğer Dilleri Konuşanlar için Hollandaca Çalışma Grubu (1983-1984) “İşitme ve Söyleme”yi geliştirmiştir. Göçmenler için bu iletişimsel kursta altı ile on iki yaş arasındaki öğrenciler için sözlü dil becerilerinin teşvik edilmesi merkezi bir öneme sahiptir. Bu amaçla, öğrencilere okulda ve sonrasında karşılaştıkları durumlarda en önemli dil işlevleri öğretilmektedir. Ayrıca, kelime dağarcığını arttırmaya ve Hollandaca ses sistemine hâkim olmaya büyük önem verilmektedir. Dilbilgisi yapılarına dikkat ise son adım olarak takip etmektedir. Bunu göstermek için ikinci temadan bir konuşma örneği:

Marloes: Hey, adın ne?

Louisa: Louisa.

Marloes: Ah... Katılır mısın, Louisa?

Louisa: Ne yapıyorsun?

Marloes: Etiket.

Louisa: Başka kimler katılıyor?

Marloes: Maria.

Louisa: Maria kim?

Marloes: Bu Maria.

Seksenlerin sonunda “yüksek eğitimli” yetişkinler için bir temel iletişim kursu olan ‘Code Nederlands’ geliştirilmiştir (Kuiken ve van Kalsbeek 1990). Van Hearing and Saying'de olduğu gibi tanınabilir durumlar seçilmiştir: paket göndermek, kasadan para göndermek, banka kaydı oluşturmak, sorgulama yapmak... Böyle bir durumda kullanılabilecek dil işlevleri (birinden bir şey yapmasını istemek, bilgi istemek, kibarca bir şey istemek) ve ilgili alanlardan (posta, banka, telefon) sözcükler önemlidir. Aşağıdaki “birinden bir şey yapmasını istemek” söz eylemi örneğinde olduğu gibi, özel kutular öğrencilerin dikkatini bu işlevlere ve sözcüklere çekmektedir:

Yapabilirsin...?

- Postamı yönlendirebilir misin?
- Evet yapabilirsin.
- Bana bir form verebilir misiniz?
- Oradalar. Onları bu şekilde yakalayabilirsin.

Orta öğretimde, çok dilli öğrencilerden oluşan heterojen gruplar için seriler vardır. “Anders Nederlands” (Berenst 1988), dinleme, okuma, okumaya devam etme, öğrenimi iletme ve ileri öğrenmeyi iletme bileşenlerinden oluşmaktadır. Son iki bölümün adından da anlaşılacağı gibi aynı zamanda iletişim yanlılığı olan materyallerle de ilgilidir. İletişim becerilerine verilen önemin yanı sıra 1980’li yıllarda dili anlama (dil üretiminden önce) ve kelime dağarcığı olmak üzere iki konu daha ilgi çekmeye başlamıştır. Alıcı becerinin üretken beceriden önce geldiği gerçeği genel olarak kabul edilmiştir; ancak bazılarının görüşüne göre özellikle dil öğrenme sürecinin ilk aşamasında ikinci dil öğrenenlerin üretimine çok fazla vurgu yapılmıştır. Bunun yerine tıpkı çocukların ilk doğum günlerinde ilk kelimelerini üretmeden önce yaşamlarının ilk yılında dili kavrama üzerinde çalıştıkları gibi öğrencilere sessiz bir dönem verilmelidir. 1980’lerin başında -Delft’te- yabancılar için Hollandaca olarak adlandırılan ve “Delftse Yöntemi” alt başlığıyla böyle bir “doğal yöntem” geliştirilmiştir (Montens ve Sciarone 1984). Malzeme esas olarak ikinci isim altında bilinir hale gelmiştir. Konu, farklı dillerde okuma metinleri ve sözlükler şeklinde sunulmuştur. Öğrenciler bu pasajları, bu kelimeler olmadan yapabilece kadar okumalıdır. Metnin pek çok kelimede bir kelimenin çıkarıldığı sözde Cloos versiyonu aracılığıyla sunulan materyal uygulanmaktadır:

- İsmim Jan.
- Benim adım Jan.
- Bana Jan diyorsunuz.
- Ben - Jan.
- Siz diyorsunuz - Jan.
- Ben- bir adam.
- Ben Bay X.
- O — bir kadın.
- O da bir erkek.
- İsmin?

Materyalde düzenli olarak yer alan 1200'den fazla kelime sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. Dilbilgisi bilgileri, kitabın başında yedi sayfalık bir genel bakışta yer almaktadır. Yazarlar kurslarını her türden öğrenci için uygun bulsalar da uygulamada materyali yeterince kullanabilenler çoğunlukla yüksek derecede motivasyona ve öz motivasyona sahip yüksek eğitilmiş öğrencilerdi (Appel en Kuiken, 2006). Yukarıda belirtilen genel temel kurslara ek olarak 1980'lerde belirli hedef gruplar için veya belirli becerileri geliştirmek için artan bir materyal ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler, İngilizce konuşulan dünyada “Özel Amaçlı İngilizce (ESP)” olarak bilinen bir yön ile uyumludur. “Zestien Plus”, mesleki eğitime geçiş yapanlar için geliştirilmiştir ve daha sonra teknik ve hemşirelik alanlarında mesleki eğitime geçiş yapanlar için bölümlerle genişletilmiştir (Duvigneau ve diğ., 1987). ‘Delft yöntemi’, havacılık, matematik ve fizik alanlarındaki bir çalışmaya hazırlanırken malzeme şeklinde izlenmiştir. Westhoff'un (1981) tahmine dayalı okuma konusundaki araştırmasından esinlenerek okuma becerilerini artırmayı amaçlayan yeni okumalar üzerine yayınlanmıştır (Van Kalsbeek ve Stumpel, 1986). Konuşma, başlıkta konuşma becerileri temelinde teşvik edilebilir (Fonck, 1989) ve okuma ve dinleme becerilerinin eğitimi için diğer şeylerin yanı sıra, çalışma kurslarıyla ilgili uzmanlar vardı (Florijn ve Maureau 1990). Buna ek olarak anadili olmayanların Hollanda toplumunda başarılı olmak için sadece dili öğrenmek zorunda olmadığı, aynı zamanda birçok durumda başka beceriler de geliştirmek zorunda oldukları giderek daha açık hale gelmiştir. “Study Skills” gibi bir kitap buna bir örnektir (Van Kalsbeek ve Vedder 1989). 1990'larda bu tür ek becerilerin eğitimi daha fazla önem kazanacaktır.

2.1.5. 1990'lar: Politika

1990'larda, önceki on yılda ortaya konan bir dizi olaylar devam etmiştir. Liemberg ve diğ. (1994), Dutch Code modelinden esinlenerek, düşük vasıflı yetişkinler için IJsbreker'i geliştirmişlerdir. Neredeyse aynı zamanda, Startpunt aynı hedef grup için ortaya çıkmıştır (Snijders ve Hendriks 1994). Çalışma ortamlarında dile odaklanma ve bir şirketin veya şirketin çalışanlara yüklediği dil gereksinimleri, “İş yerinde Hollandaca” olarak bilinen ayrı bir ilgi alanına dönüşmüştür. Söz konusu hedef grup için iletişimsel okumalara dayanan Manners of Talk (Timman, 1993) yayınlanmış ve Amsterdam Üniversitesi'nde İşyerinde Hollandaca için bir Destek Merkezi kurulmuştur.

Tüm bu çabalar, birçok göçmen öğrencinin eğitim performansında arzulanan çok şeyi eksik bıraktığı ve göçmen çalışan nüfus arasında işsizliğin yüksek olduğu gerçeğini değiştirmemiştir. Makro düzeyde azınlıklara yönelik etkili bir politika çağrısı her zamankinden daha büyük hale gelmiştir. Ancak orta düzeydeki insanlar da okulda en iyi tek dil politikasının nasıl izlenmesi gerektiğini merak etmeye başlamışlardır. Bahsi geçen Cummins'in fikirlerini takiben, NT2 eğitimi daha çok okulda dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaya başlamış ve diğer şeylerin yanı sıra “Taal op school” serisi ders kitaplarında sıklıkla kullanılan kelimelere ve öğretmenler için didaktik ipuçları içeren eğitim materyallere odaklanmıştır (Hajer ve Meestinga, 1995).

Aynı zamanda Hollanda Eğitim ve Bilim Bakanlığı, asıl görevi göçmenler için çeşitli eğitim faaliyetlerine daha fazla tutarlılık getirmek olan ‘NT2 Proje Grubunu’ 1989 yılında kurmuştur. Proje Grubu tarafından başlatılan faaliyetlerin çoğu henüz tamamlanmamış olsa da 1997 yılında durdurulmuştur. Böylece Dil Politikası da Proje Grubu'nun iradesini somut olarak oluşturmuştur. Belçika'da, NT2 eğitiminin geliştirilmesine önemli bir katkı yapan (günümüzde Dil ve Göç Merkezi, Hollandacada ‘Steunpunt NT2’ olarak anılan) esas olarak İkinci Dil Olarak Hollandaca Destek Merkezidir. Destek Merkezi K.U. Leuven ve başından beri görev odaklı yaklaşım için 1990 yılında net bir seçim yapmıştır. Bu yaklaşımda, dil öğrenenlere problem çözerek çalışmalarını gerektiren motive edici, zorlayıcı görevler sunulmuştur. Bu görevler, çamaşır makinesi seçmek gibi günlük hayattan görevler olabileceği gibi bir cinayeti çözmek gibi her gün karşılaşmadıkları görevler de olabilmektedir. Böyle bir durumda pedagojik bir görevden söz edilir. Görev odaklı bir yaklaşım, daha sonra cümleler oluşturan sesler ve sözcükler gibi küçük parçaları öğrenmekten çok, öğrencilere bir çözüm bulmalarını gerektiren bir sorunu baştan sunarak bütünden parçaya çalışmakla ilgilidir. Dil öğrenme süreci üzerine derinlemesine düşünmek de görev odaklı yaklaşımın bir parçasıdır. Çünkü bir görevi tamamladıktan sonra öğrencilerin geriye dönüp nasıl gittiğine, istenen sonuca ulaşıp ulaşılmadığına ve neyin daha farklı ve daha iyi yapılabileceğine bakmaları beklenir. Görev odaklı yaklaşımın ilkeleri, Moer (1997) tarafından görev odaklı eğitim konulu bir tema sayısında ve VON-Werkgroep NT2 (1996) ve Colpin ve diğ. (2000) tarafından yayınlanan yayınlarda ortaya konmuştur (Appel ve Kuiken, 2006).

2.1.6. 21. Yüzyıl: BIT

1999 ve 2001 yılları arasında “Zebra Kursu” ortaöğretime giriş yapanlar için yayınlanmıştır (Alons ve diğ., 1999-2001). Flamanca -şimdiki adıyla Hollandaca-materyaldeki görevler öğrencilere oldukça gelişigüzel bir sırayla sunulabilirken, Zebra'da daha çok sürekli bir öğrenme çizgisi vardır. Bu nedenle her iki malzeme de birbirinin rakibi olmaktan çok birbirini tamamlamaktadır. Zebra'nın dördüncü ve son bölümü, görev odaklı bir yaklaşımı içerik odaklı bir yaklaşımla birleştirir. Orta öğretimdeki temel eğitim için yine görev odaklı bir yaklaşıma dayanan, “Schoolslag” adı altında entegre bir NT1/NT2 kursu geliştirilmiştir (Asscherman ve diğ., 1998-2000). 2004 yılında, anadili olmayan yetişkinler için görev odaklı bir kurs olan “Code” yayınlanmıştır (Boers ve diğ., 2004).

Ders kitaplarına ve çalışma kitaplarına ek olarak Zebra'nın her bölümü bir veya daha fazla video ve CD-ROM'dan oluşmaktadır. Bu da dil öğrenenleri, özellikle bilgisayarın

imkanları nedeniyle NT2 eğitiminde artık göz ardı edilemeyecek olan eğitimde multimedya kullanımına getirmektedir. Yetişkin eğitimi için multimedya kursu “Nieuwe Buren”ın (Yeni Komşular) 1998 yılında ortaya çıkışı bir tür dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Daha sonra ‘IJsbreker’ gibi mevcut kurslara az çok kapsamlı yazılım uygulamaları eklenmiştir. Ayrıca, Hollanda’nın Leuven şehrinde NT2 Destek Merkezi’nin ICT İnovasyon Projesi kapsamında oluşturulan “Terra Nova” gibi CD-ROM aracılığı ile tamamen yeni materyaller geliştirilmiştir. Bir çerçeve hikâye bağlamında öğrenciler kayıp bir kâşifi ararken her türlü engelle karşılaşır. Bu engeller; öğrencilere dünya yönelimi, dil, matematik ve müzik eğitimi alanında farklı beceriler ve konular edinme fırsatı sunmaktadır. İlk ve orta öğretimi hedefleyen materyal, temel olarak BIT’i günlük okul uygulamalarına daha fazla entegre etmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, NT2 eğitiminde yeni bir gelişimin başlangıcında olduğu kabul edilebilir. Çünkü mevcut olandan çok daha fazla olasılığa sahip ikinci nesil bir BIT materyalinin geliştirilmesi şu anda tüm hızıyla devam etmektedir. Yakın zamanda yayınlanan Code kursunun kapsamlı multimedya bileşeni buna iyi bir örnektir. NT2 öğreniminin hızına ve başarısına yeni medyanın katkısının ne olacağı nihayetinde görülecektir.

Genel olarak, NT2 araştırması ayrıca iki dilli gelişim araştırmalarına doğru genişlemiştir. Bu bağlamda daha fazla ayrıntıya girmek ihtiyaç dışı olduğu için ancak Narain’in (1995) Curaçao’da ve Hollanda’da okul öncesi dönemde Papiamentu ve Hollandaca’nın gelişimine ilişkin çalışmasına değinmek yeterli olacaktır. Belirtildiği gibi NT2 araştırmacıları genellikle sosyal sorunlardan ilham almıştır (Appel ve Kuiken, 2006).

2.2. GÜNCEL POLİTİKA

Kabine “Balkenende IV”, 2007 yılında bir entegrasyon muhtırası yazılmasıyla başlamıştır. Entegrasyon muhtırası (2007-2011), “Ait olduğunuzdan emin olun!” diyerek entegrasyon ve sivil entegrasyon ile ilgili hükümet politikasının yönünü belirtmiştir (Brouwer, 2009). Bu memorandumun merkezinde iki tema öne çıkmıştır: “Toplumsal özgürleşme” ve “toplumsal bütünleşme”. Kùltürler ve yaşam felsefeleri arasındaki farklılıkların küçümsenmemesi gerektiği konuda fikirler belirtilmektedir. (O zamanki) Birinci Dünya Savaşı Bakanına göre řu söylem açıkça ortaya çıkmıştır (Ministerie van VROM, 2009).

“Artan çok biçimliliğe ve bireyselleşmeye, anayasal Hollanda devletinin temel değerlerinin içeriğine ve sonuçlarına daha fazla aşına olmaya eşlik etti. Bu nedenle, tüm Hollanda vatandaşlarının anayasal devleti ile bağlantılı özgürlükler, haklar ve yükümlölükler konusunda geniş çapta teşvik edilmesi ve desteklenmesi esastır.”

Kısmen bu nedenle, entegrasyonun iyileştirilmesi entegrasyon politikasının birinci önceliği olmuştur. Bunu başarmak için VROM/WWI Bakanlığı Eylül 2007’de Sivil Entegrasyon için Delta Planını sunmuştur. Bu plan, mevcut yasa ve yönetmeliklerin sıkılaştırılmasıdır. řu anda entegrasyonla ilgili en önemli yasa, WIN’in halefi olan Entegrasyon Yasasıdır (WI). Ayrıca, Gönüllü Sivil Entegrasyon Yönetmeliği (RVI) ve Yurt Dışında Sivil Entegrasyon Yasası (Wib) da entegrasyon için önemlidir (Brouwer, 2009).

2.2.1. NT2 Kanunun Temel İlkeleri: Temel Uyum Sınavı (A1 Dil Seviyesi)

Hollanda’ya gelmeden önce aday, vatandaşlık uyum sınavını geçmelidir. Bu sınav, Hollanda’ya üç aydan fazla yerleşmek isteyen 18 yaşından 65 yaşına kadar olan herkes için zorunludur. Belirli milliyetler ve belirli koşullar için istisnalar oluşmaktadır. İstisnalar Madde 5 ve 6 Wi’de belirtilmiştir. Sınav, kendi ölkelerinde bilgisayar aracılığıyla genellikle büyükelçilik veya başkonsoloslukta yapılır. Bu yüzden doğru materyali kendi başlarına öğrendiklerinden emin olunmalıdır (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2022).

Uyum sınavı üç bölümden oluşmaktadır:

- Hollanda toplumu hakkında bilgi
- A1 seviyesinde konuşma becerisi
- A1 seviyesinde okuma becerileri

2.2.2. Entegrasyon Yükümlülüğünden Muafiyet

Entegrasyonu yükümlülüğünden muafiyet, 16 yaşının altındaki veya emeklilik yaşına ulaşmış göçmenler, zorunlu eğitim çağında en az sekiz yıl Hollanda'da ikamet eden veya zorunlu eğitime devam eden göçmenler için geçerlidir. Hollanda vatandaşları, Avrupa Birliği'nin diğer üye devletlerinin vatandaşları ve ortakları, Türkiye ve Norveç'ten gelen göçmenler gibi anlaşma hükümleri veya uluslararası kuruluşların kararları temelinde hiçbir sivil entegrasyon yükümlülüğünün yüklenemeyeceği kişiler de değildir. İzlanda ve İsviçreli bir göçmen Hollanda'da aile içi şiddet nedeniyle kopmuş aile ilişkisi temelinde ve bağımlı oturma izni temelinde ikamet ettiğinde sivil entegrasyon yükümlülüğü sanat temelinde sona erer. Belirli diploma ve sertifikalara sahip göçmenler, entegrasyon yükümlülüğünden tamamen veya kısmen muaf tutulabilir. Amsterdam'da, ortaokul eğitimini takip eden entegrasyon yapan kişilere geçici bir muafiyet verilir. Ek olarak, bileşenler için belirli puanlara sahip bir entegrasyon sertifikası alındığında, entegrasyon yükümlülüğünden kısmi veya tam muafiyet mümkündür (Besselsen ve De Hart, 2014).

Sivil Uyum Yasası, göçmenin psikolojik veya fiziksel engeller veya zihinsel bir engel nedeniyle kentsel entegrasyon sınavını kalıcı olarak geçememesi durumunda, kentsel entegrasyon yükümlülüğünden muafiyetin mümkün olduğunu belirtmektedir. Böyle bir muafiyet, yalnızca bakan tarafından atanan bağımsız bir doktorun tavsiyesi temelinde verilebilir. Muafiyet, göçmenin gösterilebilir çabalar temelinde sivil entegrasyon yükümlülüğüne uymasının makul bir şekilde mümkün olmaması durumunda da mümkündür. Bu durumda, göçmenin sivil entegrasyon şartını karşılayamamasının bir sonucu olarak oldukça bireysel koşulların bir kombinasyonu olmalıdır. Belediyeler, 1 Ocak 2013 tarihinden önce sivil entegrasyon şartına tabi olan göçmenlere muafiyet verme yetkisine sahiptir. Sivil Uyum Yasası uyarınca, Amsterdam belediyesinin politikası, sivil entegrasyon yükümlülüğünden muaf tutulmak için aşağıdaki koşulları belirler (Besselsen ve De Hart, 2014):

Tıbbi Muafiyet: Tıbbi muafiyet başvurusu, göçmenin uzun süredir hasta olması, psikolojik sorunları olması veya entegrasyon kursuna katılmasını engelleyen zihinsel bir engeli olması durumunda mümkündür. Amsterdam'daki göçmen, GGD veya Argonaut Advice'den bir doktor tarafından muayene edilmelidir. Vatandaşlık entegrasyonu

gerekliliğinden tıbbi muafiyet ile vatandaşlık entegrasyon gerekliliğini karşılamadan daimî oturma izni, sürekli oturma veya vatandaşlığa kabul için başvurmak mümkündür.

Açık Entegrasyona Dayalı Muafiyet: Bir göçmen, yeterli entegrasyon elde ettiğinde entegrasyon yükümlülüğünden muaf tutulma hakkına sahiptir. Göçmen dört kriteri karşıladığında ve bunu referanslar ve belgelerle kanıtlayabildiğinde Amsterdam belediyesinin politikasındaki muafiyet kazanmaktadır:

- Göçmen; kısa bir muafiyet testi, uyum kursu veya devlet sınavı kursu için motive edilemez ise
- Göçmen, Hollanda'da en az beş yıldır çalışıyor veya çalışmış ise
- Göçmen, Hollandaca diline en az B1 düzeyinde hâkim ise
- Göçmen, en az on yıldır Hollanda'da yaşıyor ise belediyeden birisinin bariz veya kanıtlanabilir şekilde entegre olduğuna dair bir kararı, IND'de entegrasyon gerekliliğinden muafiyet için bir gerekçe olarak sayılmaz ve daimî ikamet, devam eden ikamet veya vatandaşlığa kabul bağlamında bir muafiyet olarak sayılır.

Yeterli Çaba Temelinde Muafiyet: Bir göçmen, entegrasyon kursunun tüm kursunu tamamladığında, en az %80'lik bir katılım yüzdesini elde ettiğinde ve entegrasyon sınavına iki kez (geçmeden) girdiğinde, yeterli çaba temelinde bir muafiyet verilebilir. Bir göçmen, dil kurumu tarafından bütünleme sınavına girme ihtimalinin düşük olduğuna dair bir tavsiyeyle birlikte vatandaşlık entegrasyon sınavına girdikten sonra da bir muafiyet verilebilir. Bu muafiyet, süresiz oturma izni veya devam eden oturma izni veya vatandaşlığa kabul durumunda da IND için bir muafiyet olarak geçerli değildir.

2.2.3. Uyum Sınavı (A2 Dil Seviyesi):

Sivil Uyum Yasası, 1 Ocak 2007'de yürürlüğe girdi. Uyum sınavı Hollanda'da yapılır ve adayın “entegrasyon” yapmaya olanak sağlamasını amaçlar. “Entegrasyon diplomasını” aldıktan sonra prensip olarak Hollanda'da yaşamaya devam hakkı kazanır. Sivil entegrasyon sınavı, esasen Hollanda'ya uyum sağlamak için tasarlanmıştır. Bu seviyede Hollanda kültürü ve toplumu hakkında bilgi edinilir ve A2 seviyesinde Hollandaca öğrenilmektedir; bu da temel düzeyde günlük konuşmalar yapmak için yeterlidir (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2022). 1 Ocak 2015'ten bu yana, vatandaşlık uyum sınavı aşağıdaki bileşenlerden oluşmaktadır (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 2022):

1. Okuma (A2 seviyesi)
2. Dinleme (A2 seviyesi)
3. Yazma (A2 seviyesi)
4. Konuşma (A2 seviyesi)
5. Hollanda Toplumu Bilgisi
6. Hollanda İş Piyasasında Oryantasyon

Uyum sınavının seviyesi tüm beceriler (yazma, konuşma, okuma ve dinleme) için A2'dir. Düzeyler hakkında daha fazla bilgi almak adına düzey testine bakılmaktadır. 1 Ocak 2007'den önce resmi olarak Hollanda'da yaşamış kişiler için bir istisna vardı: A1 seviyesinde yazmalarına ve okumalarına izin verilmektedir. Hollanda pasaportu almak için herkesin A2 seviyesindeki tüm becerileri kazanması gerekir. İstenen nihai seviyeye ulaşmanın ne kadar süreceği, diğer şeylerin yanı sıra başlangıç seviyesine bağlıdır. Ayrıca, elbette, kişi bireysel çalışmaya ne kadar çok zaman ayırırsa öğrenme hızı o kadar hızlı olacaktır. Kurstan önce kapsamlı bir giriş görüşmesi yapılır. Bu görüşme sırasında hedefler, başlangıç seviyesi ve arzu edilen bitiş seviyesi merkezdedir. Herhangi bir sivil entegrasyon yükümlülüğü de dahil olmak üzere kişisel ihtiyaçlar ve istekler ile iş ve eğitimle ilgili durum ve hırslar nihai seviyeyi belirler. Grup dersleri sınıflandırılırken öğrencilerin eğitim durumu da dikkate alınmaktadır (Inburgeren, 2022).

2.2.4. Sivil Entegrasyon Yasası

Bu yasa, Yeni Gelenler Entegrasyon Yasası ve Eski Gelenler Düzenlemelerinin yerine geçer. Yeni yasanın merkezinde, yabancı uyrukluların entegre olma zorunluluğu bulunmaktadır (SCP, 2007). WIN'de “Yabancı uyrukluların bir entegrasyon kursuna katılma zorunluluğu olduğu ve bu nedenle çaba yükümlülüğü, WI sonuç yükümlülüğüne sahiptir.” diye bakanlar tarafından vurgu yapılmıştır. Bir yabancı uyruklu kişi, 3,5 yıl içinde vatandaşlık uyum sınavını geçtiğinde vatandaşlık uyum yükümlülüğünü yerine getirmiş olur. Vatandaşlık uyum yükümlülüğü birkaç zorunlu alandan oluşmaktadır. Fakat en önemli aşama Hollandaca A2 düzeyine sahip olmaktır.

Tablo 1: KNS Sınavın Konuları

A. İş ve Gelir
B. Görgü Kuralları, Değerler ve Normlar
C. Yaşamak
D. Sağlık ve Sağlık
E. Tarih ve Coğrafya
F. Organizasyonlar
G. Siyaset ve Hukuk
H. Eğitim

Kaynak: Bureau ICE Cito (2006)

Uyum sınavı iki bölümden oluşmaktadır: Pratik bölüm (bir sınav) ve merkezi sınav (üç sınav). Pratik kısım, Hollanda dilinin pratik durumlarda veya bir değerlendirmede (pratik durumları taklit ederek) veya her ikisinin bir kombinasyonunda ustalaştığını gösteren kanıtların toplandığı bir portföydür. Merkezi sınav ise şunlardan oluşmaktadır: Hollanda Toplumu Bilgisi (KNS), Hollandaca Konuşma Testi ve Elektronik Pratik Sınav (IB-Groep, 2006). KNS, entegratörün toplum hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu gösterebilmesi ile ilgilidir (Bkz şekil 1). Merkezi sınavın bu kısmı bilgisayarda yapılır. Entegre eden kişiye videolar gösterilir ve bunlarla ilgili soruları yanıtlaması beklenir. Konuşulan Hollandaca Testi telefonla yapılır. Cümleler tekrar edilmeli, sorular kısaca cevaplanmalı, belirli kelimeler için bir karşılık verilmeli ve konuşulan bir metin yeniden anlatılmalıdır. KNS gibi bilgisayar ortamında yapılan “Elektronik Uygulamalı Sınav”, ekranda beliren uygulamalı durumlardan oluşmaktadır. Sorulan sorular, entegre eden kişinin pratikte kendini toplumda idare edip edemeyeceğini göstermelidir (Brouwer, 2009).

Vatandaşlık uyum gerekliliğine uymak için, sınava hazırlanmak tercih edilebilir. Her belediye, entegrasyon şartına tabi olanlara entegrasyon olanakları sunmakla yükümlüdür. Gönüllü entegrasyon programlarının varlığı nedeniyle, belediye başkalarına da böyle bir imkân sunabilir. Uyum şartına tabi olan kişi, belediyenin teklifini kabul edip etmemeye kendisi karar verebilir. Değilse, kendisi de uygun bir kurs arayabilir. WT'nin tanıtılmasından bu

yana, ROC'ler artık entegrasyon kursları sunma konusunda tekel konumunda değildir; serbest piyasada da birçok sağlayıcı vardır. Kursların kalitesini garanti etmek için “Blik Op Werk” vakfı uyum kursları için bir kalite işareti geliştirmiştir (Stichting Blik Op Werk, 2009).

2.2.5. Hedef Grup

WI'de sivil entegrasyon yükümlülüğü, Hollanda'da yaşamak isteyen ve Hollanda'da yaşamasına izin verilen, Hollanda veya Avrupa pasaportu olmayan ve Hollandaca konusunda yeterli beceri ve bilgi gösteremeyen 18 ila 65 yaş arasındaki tüm yabancı uyruklular için geçerlidir. Okul diplomaları veya sertifikaları aracılığıyla Hollanda toplumu hakkında bilgi test edilmektedir. Bu kriterleri karşılayan Hollanda veya Avrupa pasaportuna sahip olan kişiler, Gönüllü Uyum Yönetmeliği yürürlüğe girdiğinden beri gönüllü olarak entegre olabilir. Eski gelenler (1 Ocak 2007'den önce Hollanda'da yaşayanlar), yeni gelenler (1 Ocak 2007'den sonra Hollanda'da yaşayanlar) ve bir din veya kilise için çalışan ruhani bakanlar; “Sivil Uyum Yasası” kapsamına girmekte ve kolayca bu imkanlardan faydalanabilmektedir (Stichting VROM, 2009).

Tablo 2: Zorunlu ve Gönüllü Entegrasyon

Kim entegre etmeli? (Zorunlu entegrasyon yasası)
• 18-65 yaş • Geçerli ikamet belgesi, ancak AB veya Hollanda uyruğu değil • Yetersiz Hollandaca (A2 seviyesi) • Hollanda toplumu hakkında yetersiz bilgi
Kimler entegre olabilir? (Gönüllü entegrasyon yönetmeliği)
• 18-65 yaş • Hollanda veya Avrupa pasaportu • Yetersiz Hollandaca (A2 seviyesi) • Hollandalı sam hakkında yetersiz bilgi
Kaynak: Brouwer (2009)

Hükümet, WI nedeniyle her yıl entegre olması gereken yeni gelenlerin sayısını 15.000 olarak tahmin etmektedir. Ek olarak, Hollanda'da entegre olması gereken yaklaşık 250.000 yaşlı var. Bu grubun yaklaşık %55'i kadındır. Yaşlıların çoğu Türk (%22) veya Fas (%17) kökenlidir. Büyük çoğunluk (%80) 18-45 yaş grubundadır ve %38'i dört büyük şehirden birinde yaşamaktadır (Brouwer, 2009).

2.2.6. Hedefler ve Araçlar

Entegrasyon Delta Planı, WI'nın tanıtılmasından sonra sunulmuştur. Bu plan, diğer şeylerin yanı sıra entegrasyon politikasının hedeflerini ve bunun için mevcut kaynakları içermektedir. Politikanın ana operasyonel hedefi, eski ve yeni gelenlerin sivil entegrasyon sınavını geçmelerini sağlamaktır. Kabine'nin hedefleri arasında görev süresi boyunca her yıl ortalama 60.000 entegrasyon programı gerçekleştirmek yer almaktadır. Programları sunmaktan sorumlu olan belediyeler, bunun için 2009'da 365 milyon Avro alacaklardır (Ministerie van Financien, 2009). Sunulan her entegrasyon tesisi için bir belediye 5.950 € alır. Örneğin 2007'de 10.000'den az yörünge gerçekleştirilirken o yıl için hedef 47.000'dir (Ministerie van BKZ, 2009).

2.2.7. Paydaşlar

“Sivil Uyum Yasası”ndan kaynaklanan günlük uygulamada, birtakım aktörler önemli bir rol oynamaktadır. En önemli aktör, elbette, entegrasyon yapan kişidir. Uyum sağlayan kişiler hukukun hedef kitlesini oluşturmaktadır. Yasanın merkezi noktası olan sivil entegrasyon yükümlülüğü bu nedenle onlar için de geçerlidir. Diğer aktörler destek sağlasa da entegrasyon görevlilerinin kendileri sivil entegrasyon sınavını geçmekten sorumludur. Dolayısıyla sınava ne ölçüde ve ne şekilde hazırlanacaklarına kendileri karar verebilmektedir (IB-Groep, 2007). WI uygulanmasında en önemli görev belediyeye aittir. Tüm süreçteki ilk adım, bir giriş görüşmesi için entegrasyon gereksinimi olan potansiyel insanlara yaklaşımdır. Daha sonra kişinin gerçekten entegre olmak zorunda olup olmadığı araştırılır. Eğer öyleyse belediye o kişiye bir entegrasyon olanağı sağlamaktadır. Uyum zorunluluğu yoksa kişinin belediyeden bir teklif almaya hak kazanıp kazanamayacağı incelenebilir. Eğer entegre eden kişi, alım veya entegrasyon tesisi ile iş birliği yapmazsa belediye para cezası verebilir. Entegre eden kişi 3,5 yıl içinde sınavı geçemezse belediye kişiye ceza kesebilir. Belediye, WI bağlamında aktif olan tüm kişileri kaydetme görevine sahiptir. IB-Groep, entegrasyon sürecinde de önemli bir rol oynar. Örneğin IB-Groep, temel sivil entegrasyon kaydını sağlamalıdır ve entegrasyon kursları ve sınavları için ödenek ve kredilerin toplanmasından ve verilmesinden sorumludur. Son olarak, IB Groep, sınavın merkezi kısmını yürütmektedir (IB-Groep, 2007). Merkezi yönetim, politikaların uygulanması için gerekli bütçenin belirlenmesinden ve tahsis edilmesinden sorumludur. En azından Konut, Mahalleler ve Entegrasyon Bakanı'nın (Birinci Dünya Savaşı) politika ve yasal çerçeve için genel bakanlık sorumluluğuna sahip olduğunu söylemektedir. Ayrıca WI içinde sahip olduğu yetkiler için

özel bakanlık sorumluluğuna sahiptir (Algemene Rekenkamer, 2007). Örneğin bakan, uyum kursları verebilecek kurumları atayabilir ve bu kurumlara görevlerinin yerine getirilmesi konusunda talimat verme yetkisine sahiptir. Bakan aynı zamanda uyum sınavını da belirlemektedir (Ministerie van BKZ, 2006).

WI bağlamında belediyelere belirli bir ödeme yapıldığından bu hükümet parasının harcanmasından bakan da sorumludur, ancak bu nedenle uygulama merkezi olmayan bir şekilde gerçekleşir. IB Grubu, yasal görevi olan sözde bir tüzel kişiliktir. Bu nedenle kendi sorumlulukları vardır, ancak kamu parasının uygun ve verimli bir şekilde harcanmasından ve IB-Groep'in kamu görevlerinin yerine getirilmesinden bakan sorumludur (Algemene Rekenkamer, 2007).

Entegrasyon kursları şimdiki adıyla NT2 kursları birçok sağlayıcı tarafından sunulmaktadır. Bölgesel Eğitim Merkezleri (ROC'ler) WIN'in tek sağlayıcısıydı, ancak şimdi birçok özel kurum bulunmaktadır. Uyum sürecinin başarılı ya da başarısız olmasında doğal olarak eğitim kurumundaki öğretmenler kilit rol oynamaktadır. Uyum sağlayan bir kişi uyum kursu için IB-Groep'tan borç almak isterse bu ancak kalite işaretiyle sahip bir kursa katıldığında mümkündür (Stichting Blik Op Werk, 2009). Merkezi entegrasyon sınavı Hollanda'da bulunan IB-Groep tarafından yapılmaktadır. Merkezi bölüme ek olarak IB-Groep portföyleri de değerlendirebilir, ancak bu değerlendirme ve sınavın geri kalanı için bakan tarafından başka kurumlar da görevlendirilmiştir. Kalite Sınav Merkezi (KCE) yetkili kurumları kayıt altına alır ve sınavların uygulanmasını denetlemektedir (KCE, 2009).

Göçmenlere yönelik politika sadece Hollanda'da geliştirilmiyor; farklı ülkelerde de entegrasyon ve asimilasyona önem verilmektedir. 140'tan fazla politika göstergesi kullanan Migrant Integration Policy Index (MIPEX, 2009) verilerine dayanarak hangi ülkelerin kalıcı yerleşim arayan göçmenler için en fazla talebi olduğunu belirlemek mümkündür. Almanya, Avusturya ve Hollanda ilk beşte yer almaktadır. Entegrasyon gereklilikleri, yüksek konumu yalnızca kısmen açıklasa da bu ülkelerde entegrasyonun önemli olduğunu göstermemektedir. Almanya'da yeni gelenler 300 ila 600 saat dil dersi ve 30 saat Alman toplumu hakkında ders almaktadırlar. Göçmenler Almanya'da kalıcı olarak yerleşmek istediklerinde vatandaşlık uyum sınavını geçmek zorundadırlar. Diplomayı zamanında almamanın yaptırımını para cezası veya indirimli ödenektir. Bunun yanı sıra Avusturya'nın farklı bir sistemi vardır. Avusturya'da daha uzun süre kalmak isteyen göçmenler en iyi çaba yükümlülüğünü içeren bir entegrasyon sözleşmesi imzalamalıdır. 75 saatlik entegrasyon kursuna katılmak zorunludur ancak

sonrasında sınava girilmesine gerek yoktur. Kurstan önce dil sınavına girilir ve başarıyla tamamlanırsa çaba yükümlülüğü de düşer. En iyi çaba yükümlülüğüne uyulmamasının yaptırımı, oturma izninin yenilenmemesidir (Jacobs ve Rea, 2007).

2.2.8. Paydaşların Bakış Açısı:

“Öğrenme amaçlıdır ve kasıtlı değildir.” Bir öğrenme sürecine veya öğrenme biçimine dahil olan bir aktörün bakış açısı, kavramsal çerçevenin ilk bileşeni olarak görülmektedir. Bir önceki bölümde belirtildiği gibi, Hollandaca birçok farklı bağlamda öğrenilebilir (NT2 kursunda, yemek pişirme dersinde veya kültürel bir etkinlikte veya okul kapısında yapılan bir sohbette). Belirli bağlamlarda veya belirli anlarda, öğrenme süreçleri bilinçli olarak ilerler; diğer bağlamlarda veya diğer zamanlarda, yabancı konuşmacı bilinçsizce yeni kelimeler veya ifadeler öğrenir. Tamamen bireysel öğrenme biçimleri (kendi kendine çalışma gibi) dışında, her zaman bir öğrenme sürecine dahil olan iki veya daha fazla aktör vardır. Aynı öğrenme sürecinde, aynı öğrenme anında, ilgili aktörlerin bakış açıları farklı olabilmektedir. Anadili İngilizce olmayan biri, okul kapısındaki konuşmayı bilinçli bir şekilde Hollandaca pratik yapma fırsatı olarak kullanabilirken gündelik sohbet partneri öğrenme sürecine katkısının farkında olmayabilir (Pulinx ve De Cuyper, 2014). Kavramsal çerçeveyi çizerken (yetişkinler tarafından bir entegrasyon ve bütünleştirme bağlamında Hollandaca öğrenim biçimlerine yönelik) aşağıdaki üç aktör ayırt edilir (Pulinx ve De Cuyper, 2014):

- Öğrenen, öğrenme sürecinde öğrenen kişi;
- Etkileşimci, öğrenme sürecine öğretmen veya öğretmen olarak dahil olan kişi, süpervizör, eğitmen, koç, arkadaş veya muhatap (bu aktör, öğrenme sürecini sunan kuruluşa da atıfta bulunabilir);
- Öğrenme sürecinin düzenleyicisi, kolaylaştırıcısı, organizatörü veya fon sağlayıcısı olarak hükümet.

Bu paydaşların her biri öğrenme sürecine kendi yorumunu katar, bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrenme için hedefler belirler, öğrenme sürecine isteyerek veya istemeyerek katılır. Bu araştırma bağlamında, hükümetin bakış açısı çıkış noktası olarak seçilmiştir. Devlet, öğrenme süreçlerini ve öğrenme biçimlerini çeşitli şekillerde desteklemektedir. Düzenleyici bir çerçeve oluşturarak, tedariki finanse ederek veya belirli öğrenme biçimlerinin organizasyonunu kolaylaştırarak sağlayabilmektedir (Pulinx ve De Cuyper, 2014).

2.2.9. Paydaşların Rolü

Öğrencinin dil seviyesi, öğretmenlerin öğretimi sağlama şeklini belirlemektedir. Sınıfta hedeflenen öğrenme hedefleri öğrenme ortamını belirler. Eğitimci, özellikle başlangıç modüllerinde, temel olarak üst düzey düşünme becerileri ve dil bilgisini hedefleyen öğrenme hedeflerini seçerler. Bunun açıklaması ikinci bir dilin edinilmesinde aranabilir. Öğretmenlere göre ikinci bir dil öğrenmek belirli sabit kalıplara göre ilerlemektedir: karmaşık prosedürler, koşullu olarak geliştirilmesi ve edinilmesi gereken alt prosedürlere veya “bloklara” bölünmelidir. İlk modüllerde, genellikle öğrencilerin dil bilgisinin alıştırma ve otomasyon yoluyla yetkin hale geleceği düşünülür. Öğretmenler temel olarak kelime dağarcığının ve dilbilgisi yapılarının doğru kullanımı ve doğru telaffuz ile ilgilenirler. Ayrıca halihazırda temel Hollandaca öğrenmiş olan ileri düzey öğrencilerin bilgiyi daha karmaşık bir şekilde işleyebileceklerine inanılmaktadır. Otantik iletişimin tüm öğrenciler için gayri resmi Hollandaca öğrenimi için büyük bir potansiyele sahip olduğu gerçeğini gözden geçiriyor. Yalnızca tek bir yaklaşımın ve tek bir nihai sonucun mümkün olduğu kapalı görevlerle de çalışmaktadır. Öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarına göre yeterli farklılaşma yoktur. Bu kesinlikle gelecekte öğretmenler için bir çalışma konusu olarak vurgulanmıştır. Öğrenciye kendi yapılarını icat etme ve üstü kapalı bir şekilde Hollandaca edinme fırsatı veren şey kesinlikle açık problem ifadeleridir (Faifer, 2011).

2.2.9.1 NT2 Kurslarının Başarı Faktörleri

Sivil Uyum Yasası'nın başarısı veya başarısızlığı büyük ölçüde entegrasyon yapan kişinin davranışına bağlıdır. Sivil entegrasyon yükümlülüğüne uymak için birçok göçmenin bir entegrasyon kursuna gitmesi gerekmektedir. Ancak, her potansiyel entegratör böyle bir kursa katılmaktadır. Bu bölümde, göçmenlerin bir kursa katılmalarının olası nedenleri tartışılacaktır. Teori, entegrasyon açısından göçmenler için olası maliyet ve faydaların ne olduğunu göstermelidir (Brouwer, 2009).

Lindenberg'e (2001) göre, davranış açıklamaları kabaca iki kategoriye ayrılabilir: ekonomik açıklamalar ve sosyolojik/psikolojik açıklamalar. Ekonomide davranış, teşviklerle açıklanır. Belirli bir davranış (daha fazla) ödüllendirilirse, bu davranış daha sık gösterilecektir. Tersine, bu etki aynı şekilde çalışır. Davranış ekstra “maliyet” gerektiriyorsa, bu davranış daha az gösterilecektir. Bu, esas olarak maddi/finansal açıdan maliyet ve faydalarla ilgilidir. Davranışın sosyolojik ve psikolojik açıklamaları, davranışın genellikle değerlere dayalı olduğunu varsayar. Toplumsal değerler ve normlar insan davranışını büyük ölçüde belirler.

Kısmen dünyanın artan rasyonalizasyonundan dolayı sosyal bilimler artık genellikle amaç-rasyonel davranıştan bahsetmektedir. Toplumsal değerler ve normlar, hedeflere ulaşmada hala büyük rol oynamaktadır, ancak maddi teşviklerin davranış üzerindeki etkisi artmış görünmektedir (Griffiths, 1995; Lindenberg, 2001).

Sosyolog Coleman (1990), çalışmalarında insan davranışını etkileyen normatif yönler ve aynı zamanda insanın ekonomik, rasyonel bileşenine odaklanmıştır. Bunun temeli, birçok kişinin dikkatine sunulan ancak aynı zamanda tartışılmakta olan rasyonel seçim teorisidir (Griffiths, 1995). Rasyonel seçim teorisi, insanların rasyonel davranabileceğini, sosyal normlar tarafından engellenmediğini ve kendi çıkarlarının peşinden gidebileceğini varsaymaktadır. Kişi maksimum fayda sağlayan eylemi gerçekleştirmeyi seçer ve rasyonel bir maliyet-fayda değerlendirmesi yapabilmektedir. Diğer aktörlerle olan ilişkilerde (kıt) kaynaklar için mücadele merkezidir. Coleman'ın bu varsayımlarına, rasyonel seçim yaklaşımına göre insanların tüm tercihlerinin farkında oldukları ve bu tercihlerin geçişli ve tutarlı olduğu eklemiştir (Shepsle ve Bonchek, 1997).

Rasyonel seçim teorisinin entegrasyonla ilgisi, insanların tercihleri olduğu ve hangi davranışın kendileri için en yararlı olduğunu tartabilecekleri gerçeğine yapılan vurgudur. Tercihler, yüksek öncelik verilen ve büyük değer atfedilen konuları ifade etmektedir. Uyum kursu almanın, bireyin refahına katkıda bulunmasını sağlayan uyum nedenleri olabilir, ancak bu uyumun refaha ulaşmanın tek yolu olduğu anlamına gelmemektedir. Herkesin refaha entegrasyondan daha fazla katkıda bulunabilecek ve bu nedenle daha fazla öncelik verilen tercihleri olabilir. Refah oldukça subjektif olduğundan entegrasyon şartına tabi olan bazı kişiler, bir entegrasyon programına katılmanın diğer bazı faaliyetlerden daha az önemli olduğunu düşüneceklerdir. Bu nedenle rasyonel seçim teorisi, entegre olmak zorunda olanların bir entegrasyon kursuna katılıp katılmama konusundaki tüm nedenler arasında rasyonel bir değerlendirme yapabileceklerini varsayılmaktadır (Brouwer, 2009).

2.2.9.2. Sosyal Üretim Fonksiyonu Teorisi

Davranış üzerine psikolojik ve ekonomik bakış açılarını bütünleştiren bir teori, Sosyal Üretim Fonksiyonu teorisidir (SPF) (Ormel ve diğ., 1999). Bu teori, yukarıda belirtilen 'refah' kavramına odaklanmıştır. Bu genel davranış teorisinin çıkış noktası, insanların iki tür esenlik için çabalamalarıdır: fiziksel ve sosyal.

SPF teorisine göre fiziksel ve sosyal refahı sağlamak evrensel hedeflerdir. Dolayısıyla bu hedef, bireye veya bağlama bağlı değildir. Kullanılan (öznel) iyi oluşun tanımı, “bir bireyin yaşam kalitesini olumlu olarak değerlendirme derecesi” olarak geçmektedir. Entegrasyon, bireyin fiziksel esenliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. SPF teorisine göre iyi bir fiziksel ve zihinsel durum ve hoş bir ortamda yaşamak fiziksel iyiliğe katkıda bulunmaktadır. Bir kişi bir uyum kursuna gittiğinde her halükârda zihinsel/bilişsel bir çaba söz konusudur. Bir dili öğrenmek ve bir toplumu tanımak, şüphesiz çoğu insan için önemli bir çaba gerektirir. Bilişsel çabanın öneminin farkında olanlar bu nedenle bir yol izleyebilirler. Entegrasyon hemen fiziksel çabaya yol açmamaktadır. Uyum sağlayan bir kişi eğitim kurumuna yürüyerek veya bisikletle gitmek zorunda kalabilir, ancak bu etki muhtemelen çok büyük olmayacaktır. Vatandaşlığa kabul yoluyla bir iş bulunursa elde edilen gelirle takım sporları yapabilir. Bununla birlikte, bahsedilen çabaların, entegrasyon yükümlülüğüne tabi bir kişinin bir kursa gitmesi için önemli bir neden olması pek olası değildir. İş ve gelir elde etmek için sözde 'insan sermayesi' gereklidir. En azından bu, beşerî sermaye teorisinin test edildiği çalışmalardan ortaya çıkmaktadır. Göçmenlere yaygın olarak uygulanan bu teori, daha fazla beşerî sermayeye sahip kişilerin prestijli bir işe ve yüksek bir gelire sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır (Friedberg 2000; Piche ve diğ., 2002; Schoeni 1998; Van Tubergen ve diğ., 2004). Beşerî sermayeyi oluşturan en önemli kaynaklar eğitim, iş deneyimi ve dil becerileridir. Bir kişi bu kaynaklara ne kadar sahip olursa geliri o kadar yüksek olacaktır. Her durumda entegrasyon dil yeterlilik kaynağına katkıda bulunmaktadır. Uyum kurslarının odak noktası bu olmalıdır ve dile hâkim olan biri için bir kursu takip etmek daha kolaydır. Bu nedenle entegrasyon, eğitim kaynağı üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir. Entegre olan kişi, bu iki kaynak üzerinde geliştiği için iş bulma şansı ve bunun sonucunda elde ettiği gelir artış gösterebilmektedir. Bu nedenle entegrasyonun dolaylı olarak daha yüksek bir gelire yol açtığı beşerî sermaye teorisinden varsayılmıştır. Bunun farkında olan göçmenler için bu, entegre olmak için önemli bir neden olabilir (Brouwer, 2009).

Diğer hususların yanı sıra, SPF teorisinden elde edilen bu içgörülere dayanarak bir dizi hipotez formüle edilmiştir. İnsanların bir uyum kursuna gitmesini sağlayan aşağıdaki nedenler buradan sunulabilmektedir:

- Gelir (İş bulma şansı ve bunun sonucunda gelir artışından dolayı entegrasyon)
- Statü (Eğitim ve çalışma şansını artırır ve bu prestiji sağlayabileceği için entegrasyon)
- Sosyal baskı (Sosyal çevrenin teşvik ettiği bütünleşme için entegrasyon)

- Zorunluluk (Sınavın geçilmesi gerektiğinden entegrasyon)
- Sevgi (Kurstaki güzel temaslar kurulabileceğii için entegrasyon)
- Kurs teklifi (Dil kursta öğretildeğii için entegrasyon)

Uyum politikasının amaçlarından biri, insanların iş bulmasına yardımcı olmasıdır. Dil yeterliliğii ve toplum bilgisinin iş bulma şansını arttırdığii varsayılmaktadır. Bununla birlikte Regioplan (2002) tarafından gerçekleştirilen bir “WIN etki” değerlendirmesi, çoğuu zaman düşük vasıflı bir iş olsa bile bazı entegratörlerin halihazırda bir işi olduğuu göstermektedir. İş birleştirmek ve sivil entegrasyon eğitimini takip etmek zor gibi görünmektedir. WI'nin tasarımı ve uygulaması WIN'den farklı olsa da iş ve kursu birleştirmenin de entegrasyon uzmanları için bir zorluk olması muhtemeldir. Bu da onların bir kursu takip ederek entegre olmalarını engelleyebilecektir. Başka bir eğitim kursu veya gönüllü çalışma ile birleştirme de sorun olabilmektedir. Ayrıca özellikle aile içinde kadınlara genellikle bakım görevleri yüklenmektedir ve bu da bir engel teşkil etmektedir. Hollanda’da sol görüşlü politik parti olan SP tarafından 2009 yılında yapılan küçük bir çalışma, öğrencilerin %30'unun çocukları ile ilgilenilmesi nedeniyle ders saatlerinin kendilerini engellediğii belirttiğii göstermektedir. Çocuk bakımı her zaman ders saatlerine uymamaktadır. Bu nokta aynı zamanda WIN değerlendirmesinde de ortaya çıkmış ve Birinci Dünya Savaşı Bakanı da bunu insanların bütünleşmesinin önündeki engellerden biri olarak adlandırmaktadır (Ministerie van VROM/WWI, Deltaplan Inburgering, 2007). İnsanların iş ve bakım görevleri gibi diğeer yükümlölükleri ne kadar azsa entegrasyona o kadar fazla yatırım yapmak isteyeceklerdir. Evdeki sorunlar da kaynaştırma eğitime katılımın önünde engel teşkil edebilmektedir. Hastalığa ek olarak bu aynı zamanda kötü bir mali durumla da ilgili olabilmektedir. Bunun gerektirdiğii endişelere ek olarak bir entegrasyon kursunun maliyeti, eğitimi takip etmeyi zorlaştıran geleneksel görüşlerle bütünleşen potansiyel insanlar için bir sorun olabilmektedir. Örneğın bazı kadınların diğeer erkeklerle aynı sınıfta olmasına eşleri tarafından izin verilmemektedir. O halde erkeğın standardını karşılamak, entegrasyonun yararından çok daha ağır basar. Bu beklenti, sosyal ağın etkisi ile ilgili dikkate alınmaktadır. Uyum kursuna katılmama veya okulu erken bırakma gibi diğeer nedenler kurs teklifleriyle ilgili olabilmektedir.

Regioplan (2002) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin seviyelerinin bazen okul tarafından doğru bir şekilde tahmin edilemediğii göstermiştir. Sonuç olarak, entegre olan

insanlar kendi seviyelerinin altında veya üstünde eğitim alabilmektedir. Bunun çok moral bozucu bir etkisi olabilmektedir.

Uyum sağlayan bazı kişiler, kurslarda Hollandaca öğrenmeye çok az önem verildiğini düşünülmektedir. Özellikle dilbilgisinin yetersiz olduğu söylenmektedir. İçeriğin yanı sıra ders saatleri bazen bütünleştirici kişilerin isteklerini karşılamıyor ya da çok az ders verildiği hissediliyor. SP (2009) tarafından daha önce alıntılanan çalışma, bütünleştiricilerin başkalarıyla konuşabilmeyi ve çocuklara yardım edebilmeyi son derece önemli bulduğunu göstermektedir. Eğer insanlar bir entegrasyon kursunun buna katkıda bulunabileceğinden eminlerse entegrasyon motivasyonu muhtemelen daha yüksek olacaktır. Entegrasyona konu olan insanlar sunulan kurslar hakkında ne kadar pozitif olursa entegrasyona o kadar fazla yatırım yapmak isteyeceklerdir (Brouwer, 2009). Entegrasyona odaklanan ilgili teoriler çok azdır. Hem ulusal hem de uluslararası araştırma enstitüleri; entegrasyonla ilgili yayınlarında, entegrasyon ve entegre olan insanlar ile neredeyse hiç ilgilenmemektedirler. Bunun nedeni muhtemelen hem Hollanda'da hem de yurt dışında mevcut entegrasyon mevzuatının oldukça yakın zamanda yürürlüğe girmiş olmasıdır (Jacobs ve Rea, 2007). Bu nedenle, muhtemelen hala dikkate alınması gereken araştırmalar vardır (Brouwer, 2009).

2.3. HOLLANDA EĞİTİMİNDE NT2 ÖĞRENCİLERİ İÇİN ENGELLER

NT2 öğrencilerinin eğitimdeki en büyük engeli, Hollandaca'da sınırlı kelime dağarcığıdır. Kelimeler sadece anlamların taşıyıcılarıdır ve bu nedenle eğitimde bilgi aktarımında çok önemli bir yer tutarlar. Talimatlar ve metinler anlaşılmaz ve kelime dağarcığı çok küçükse ödevler ve alıştırmalar yapılamaz. Tüm okul kariyerleri boyunca NT2 öğrencileri, ana dili İngilizce olan öğrencilere göre çok daha az Hollandaca kelime dağarcığına sahiptir. Mutlak anlamda kelimeler açısından fark daha da artmaktadır. İki dilli Türkçe ve Faslı dört yaşındakiler ortalama 1.000 kelime biliyor, ancak tek dilli akranları 3.200 kelime biliyor; yedi yaşındakiler için bu sırasıyla 3.100 ve 5.000 kelimedir ve 8. gruptaki yerli Hollandalı ortalama 17.000 kelime bilir ve iki dilli Türk ve Faslı öğrenciler 10.000'den az Hollandaca kelime bilirler (Appel ve Vermeer, 1994). Türk ve Faslı çocuklar altı ya da yedi yaşında okumayı öğrenmeye başladıklarında Hollandacadaki kelime dağarcıkları, anaokuluna ilk kez başlayan tek dilli Hollandalı çocuklarınkinden daha azdır. 6-7 grubunda zor vaka metinleri sunulduğunda, tek dilli sınıf arkadaşlarının yalnızca yarısının kelime sayısını bilmektedirler (Vermeer, 2003)Orta öğretimde de iki dilli öğrencilerin kelime dağarcığı, tek

dilli Hollandalı öğrencilerinden yaklaşık dörtte bir oranında daha az görünmektedir. Ayrıca nicel anlamda daha az kelime bilmekle kalmaz, aynı zamanda bir kelimenin farklı anlam yönlerini çok daha az bilirler. Bu da anlam ağlarının Hollandalı yerli çocuklara göre daha az yoğun ve birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Bunun sebebi, rastgele veya başka türlü kelimeleri eklemek için daha az anımsatıcı aygıtların olduğudur. Kelime bilgisindeki bu farklılıkların okul performansı üzerinde büyük etkisi vardır. Çünkü birçok ampirik araştırma kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bir metindeki bilinmeyen kelimelerden anlam çıkarmak, büyük ölçüde çevreleyen kelimelerin bilgisine bağlıdır. Bir sonraki örnek bu konuyu açıklığa kavuşturabilir: Çok az kişi *flok* kelimesini bilecektir, ancak “Rüzgâr az olduğu için *flok* da kaldırıldı.” cümlesinden bunun bir geminin yelkeniyle ilgili olduğu çıkarılabilir. Başka bir deyişle kişi ne kadar az kelime bilirse veya bir kelimenin anlamı ne kadar azsa, o kadar az kelime öğrenir. Hollandaca ile daha az iletişim kurulmasına ek olarak bu aynı zamanda mutlak anlamda, kelime sayısı bakımından anadili tek dilli ve NT2 olan öğrenciler arasındaki Hollandaca kelime dağarcığı farkının zaman içinde artmasının nedenlerinden biridir. Bir metni düzgün bir şekilde anlayabilmek ve genellikle bir iş konulu metindeki niyet olduğu gibi ondan yeni kavramlar öğrenmek için bir metindeki bilinen kelimelerin oranı bu nedenle yeterince büyük olmalıdır. Bir metni düzgün bir şekilde anlamak için gereken minimum metin kapsamı yüzdesine ilişkin tahminler, %85 ile %95 arasında büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Neticede metin kapsamı ve metni anlama arasındaki ilişki aynı zamanda dünya bilgisine, konu hakkındaki bilgiye, metnin üslubuna ve metin türüne bağlıdır. Genellikle bir metnin makul bir şekilde anlaşılması için metindeki farklı kelimelerin toplam sayısının % 85'inin bilinmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun altında genel metin anlama vardır ve bu da kişinin yalnızca metnin ne hakkında olduğunu anladığı anlamına gelir. Kapsam % 75'in altında olduğunda metnin ana noktaları bile anlaşılamamaktadır (Hazenbergh, 1994). Pek çok konu metni ve ayrıca okuma metinleri bu nedenle NT2 öğrencileri için genellikle çok zordur. Romanlardaki atmosferik tasvirler -Tarlaların üzerine battaniye gibi sarkan beyaz sis parçaları...- genellikle sık kullanılmayan kelimeler içerir ve NT2 öğrencilerinin hikâyeyi takip etmesini zorlaştırır. Gazete metinleri; genellikle siyasi, sosyo-kültürel, ahlaki veya dini alanlarda üstü kapalı referanslarla hedef dil topluluğunun varsayılan arka plan bilgisi nedeniyle zordur. Dolayısıyla metnin anlaşılması, metnin sosyo-kültürel bağlamına da bağlıdır (Kerkhoff ve Vallen, 1985).

Türk ve Moluccan çocukların puanlarının sırasıyla bayram veya Moluccan düğünü kutlaması için bir Hollanda düğünü hakkında eşit derecede zor bir metinden daha yüksek olduğunu gösterirken, Hollandalı çocukların ilk iki metindeki puanları, Hollanda bayramıyla ilgili metinden daha düşüktür. Ders kitaplarında kullanılan dil, aynı zamanda ortaöğretim (mesleki eğitim) branş öğretmeni tarafından kullanılan dil genellikle soyuttur ve farklı bir deneyim dünyasına atıfta bulunmaktadır. Bu elbette öğrenciler için sadece bir dil sorunu değil, aynı zamanda bir anlama sorunudur. Fizikte zor kelimelerin yanı sıra günlük gerçekliğin farklı görünümü de yorumlama güçlüğü oluşturmaktadır. “Katı ve sıvı, buz ve su gibi fazlardır. Buzun özgül ağırlığı suyunkinden daha düşüktür. Katılaşır: buz dağları da yüzer”. Bu fazlar, tarihte (faz = dönem), ayda (faz = evre) veya bir elektrik prizine takıldığında (faz = kahverengi canlı kablo) olanlardan tamamen farklı kavramlara atıfta bulunur. Bu teknik terimlere ek olarak teknik metinlerin yapısı da sorun teşkil etmektedir. Sonuçta bağlantılar kurulur, karşılaştırmalar ve sınıflandırmalar yapılır, zaman ve mekandaki ilişkiler temsil edilir, genellikle referans kelimeler, bağlaçlar, zarflar ve edatlarla açık bir şekilde, ama aynı zamanda üstü kapalı olarak bu belirtilir: "Ahşap suda yüzer. Daha düşük bir özgül ağırlığa sahiptir". Neyin özgül ağırlığı vardır: Tahta mı yoksa su mu? Sonuçta, ikinci cümlede her ikisine de atıfta bulunabilir. Başka bir sorun da vaka konularında aynı grup için NT2 öğretim kaynaklarının üstünkörü içeriğinden çok daha yüksek bir dil yeterlilik seviyesinin varsayılmasıdır.

Ayrıca, vaka konularının sorularında ve ödevlerinde formülasyonlar ve yapılandırma sözcükleri genellikle resmi ve modası geçmiş görünmektedir. Van den Boer (2003), göçmen öğrencilerin matematik eğitimindeki başarısızlığına ilişkin açıklama arayışında şu bulguya ulaşmıştır: NT2 öğrencileri, matematik problemlerini yetersiz veya yarım okumakta veya tanıdık olmayan kelime ve ifadeleri atlayarak doğrudan problemlerin aritmetik unsurlarına geçmektedirler. Ayrıca bazen alıştırmaları anlamadıkları gerçeğine boyun eğmekte ve görüşmelerde metni tam olarak anlamadan da idare edebileceklerine inandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler ve kullanılan kitaplar, NT2 öğrencilerinin alıştırma metinlerinde zorluk yaşamadıklarını varsayıyor gibi görünmektedir. Kelimelerin anlamlarıyla ilgili problemler de sınıf etkileşiminde nadiren ortaya çıkmakta, öğrenciler öğretmenlere sormamakta, öğrencilerin alıştırmaları anlayıp anlamadıkları kontrol edilmemektedir (Hajer, 1996; Van den Boer, 2003).

Tek dilli yerli öğrencilere kıyasla NT2 öğrencilerinin kelime dağarcığındaki büyük eksiklik ve bunun okuldaki tüm derslerde işleyişi üzerindeki sonuçları göz önüne alındığında kelime öğretimi en yüksek önceliğe sahiptir. Dil eğitiminde iyi programlama ve didaktik gereklidir. Ayrıca vaka derslerinde konu öğretmeninin bilinmeyen kelimelerin ne anlama geldiğini kısaca belirtmesi NT2 öğrencisi için yeterli değildir. Bu nedenle dil ve işle ilgili eğitim arasında koordinasyon da gereklidir. Ancak bunun olması için dil eğitiminde de çok şeyin değişmesi gerekmektedir (Vermeer, 2003).

2.4. NT2 VE ANADİLDE EĞİTİM ARASINDAKİ BENZERLİKLER VE FARKLILIKLAR

NT2 öğrencileri genellikle normal okul sınıfına gelir ve coğrafya, aritmetik, okuma, dil gibi konuları görebilirler. Bazen bir İyileştirici Öğretmen veya NT2 öğretmeni tarafından ekstra destek için haftada bir veya iki kez kenara alınırlar. Ortaöğretime girenler de genellikle özel NT2 eğitimi sağlanmadan doğrudan normal okul sınıfına -entegre kreş- girerler. Ayrı NT2 eğitimi gerçekten gerekli olup olmadığı sorgulanabilir. Buradaki kilit soru; konu içeriği, didaktik ve çalışma yöntemleri açısından NT2 öğrencileri ve NT1 öğrencileri -ana dilleri Hollandaca olan öğrenciler- için dil eğitimi arasında ne ölçüde yeterli örtüşme olduğudur. Daha önce belirtilen NT2 öğrencilerinin mevcut anadil eğitiminde “Hollandaca ile ilgili sorunları var mı? Bu dil eğitimi ne ölçüde Hollandaca edinimini hedefliyor?” gibi sorular sorulabilir. İlköğretimin temel amaçlarında kelime dağarcığının dil yeterliliğinin bir unsuru olarak tanımlanmaması dikkat çekicidir. Bu araştırmada daha önce belirtildiği gibi 1990'ların ortalarına kadar kelime dağarcığı için ayrı bir öğrenme yolu olan tek bir anadil yöntemi yoktu. Bu nedenle, yukarıda belirtilen kelime dağarcığındaki büyük açığı kapatmak için NT2 öğrencileri için ayrı eğitim gereklidir. İlköğretimin alt yıllarında dil eğitiminde her yıl yaklaşık 1500 kelime yer almalıdır. Lise ve orta öğretimde, konuya hazırlık ve okuma metinlerinde ekstra materyal veya destek dersleri şeklinde kelime bilgisi desteği gerekli olmaya devam etmektedir. Metni anlaşılabilir hale getiren ifadeler nedeniyle materyali okumak genellikle zordur. Örneğin:

“‘Bunu alabilir miyim?’ öğrenci Kloen'a öylesine soruldu. ‘Yoksa olması gerektiği gibi değil mi? Kâğıt oynamak hakkında hiçbir şey bilmiyorum’. Kloen'in yüzü daha da kızardı. Onu da bloğun önüne koydum. Bu adam benden ne kadar nefret ediyor olmalı! (Els Pelgrom tarafından yeniden anlatıldı)”.

Bu metin ilkokul 5. grup için okumayı kolaylaştırmak için özel olarak yeniden yazılmıştır. Ancak hikâye aşılma derecede zor olmaya devam ediyor ve sadece göçmen öğrenciler için değil. Çünkü kelime dağarcığı olması gerektiği gibi, bloğun önüne koymak, nefret etmek demek. Ayrıca iş konularında, metinlerdeki kelimeler ve alıştırmalar, bilginin kendisinden daha fazla aktarılmasını zorlaştırır. Örneğin tarih yöntemlerinde belirli bir dönemle empati kurmaya yönelik giriş metinleri çoğu zaman o kadar zordur ki adeta ders içeriğinin anlaşılmasını engeller. Hesaplama yöntemlerinde de durum böyledir. Bu nedenle tüm okul kariyerleri boyunca kelime dağarcığına ekstra ilgi gösterilmesi arzu edilir görünmektedir. Bu kelimelerin “otomatik olarak” alınacağını varsayamayız, çünkü bunun olmadığı görülmüştür. Yerel Hollanda yöntemlerinde, geleneksel olarak kelime dağarcığına çok az dikkat edilir ve bu genellikle içerikle değil, dilin biçimiyle ilgilidir. Yeni kelimelere dikkat edildiği sürece, bu aynı zamanda örneğin heceleme veya kelime oluşumu gibi biçimsel yönlerle de ilgilidir. Biçime orantısız bir şekilde büyük önem verilmesine ek olarak, dil eğitiminin çoğunun ikinci bir özelliği de konunun belirsiz veya ilgisiz olmasıdır. 6. grup için aşağıdaki alıştırmalar yapılmaktadır (Vermeer, 2003):

Not: Kelimeler ayrılmalı. Cümleler doğru şekilde yazılmalı.

1. Ziyarette fotoğrafları gösterdik.
2. Baba evraklarını terasta bırakmış.

Not: Kimin?

- | | |
|---------------------------|---------------------|
| 1. Bir kanaryam var | Bu..... kanarya |
| 2. Güzel çiçeklerimiz var | Onlar..... çiçekler |
| 3. Bir kitabı var | Bu..... kitap |

Böyle bir alıştırmada bu genellikle bir “hile”dir. Öğrenciler iyelik zamirlerinin doldurulması gerektiğini bilmelidir. Bu dersin amaçlandığı on yaşındaki çocuklar, göçmen öğrenciler de dahil olmak üzere genellikle iyelik zamirlerinde ustalaşırlar. Aslında, konunun çok az değeri vardır veya hiç değeri yoktur. Birçok alıştırma dil ile ilgilidir ve dil edinimini amaçlamaktadır. Öğrencilerin belirli formları öğrenmesinin zaten önemli olduğunu varsayılırsa, o zaman bu edinimi teşvik eden bir didaktik eylem olmalıdır. Ancak böyle bir didaktik eylem genellikle eksiktir. Derslerin büyük bir kısmı, aşağıdaki alıştırmada olduğu gibi öğrencilerin belirli bir forma hakim olup olmadıklarını gösterebilecekleri bir tür test

olarak kabul edilebilir. Soru, elbette çocukların böyle bir dersten boşlukları doğru yere koymak dışında neler öğrenebilecekleridir. Aslında cümleyi okuyabiliyorlarsa bu artık bir problem olmamalıdır. Çocukların aşağıdaki alıştırmadan ne öğrenmesi gerektiği de belirsizdir. Örneğin:

Not: Yüksek - daha yüksek - en yüksek

Aşağıdaki kelimelerle aynısını yapın

- Eğlence -.....-.....
- Mutlu -.....-.....

Biçime yapılan vurgu, dil ifadelerinin anlam ve işlevinin çok fazla tartışılmadığını ima etmiştir. Örneğin, birçok alıştırma -yukarıya da bakılırsa- herhangi bir tutarlılık göstermeyen ayrı cümlelerden oluşur. Bir giriş olmadan, bağlam olmadan, hatta bazen tek bir cümle bile olmadan dil yöntemleri, örneğin 5. grup için: "şımartmak, ziyafet çekmek, evcil hayvan" gibi iki sıra kelime içeren "birlikte arama" gibi alıştırmalarla doludur. "bezlemek, ziyafet çekmek, okşamak" veya: "orman, alev, görevli" ve benzeri ile bir kelime dizisinde "gizli hayvanları bulun" veya "acele et"teki "gizli kelimeleri bul": acele et, tavşan, yem. Sözcüklerin hiçbirinin anlamı açıklanmamıştır ve kılavuz, öğretmenin anlamları netleştirmek için neler yapabileceğini belirtmemektedir. Tüm bu alıştırmalar, yalnızca kelimeleri zaten biliyorsa yapılabilir. 4. grup için aşağıdaki alıştırma da tipiktir (Vermeer, 2003):

-O ne demek?

+Arzu soguk biri

-O ...

-Bettina güler yüzlü biri

Bunların her biri sadece var olan bilgilerin test edildiği alıştırmalardır. Anadili yöntemlerimizin çoğundaki alıştırmalar, mevcut bilgiyi etkinleştiren büyük bir test deposudur. Bunların dil edinimi ile hiçbir ilgisi yoktur. Anadili yöntemlerinde kelimelerin öğrenilmesi gerektiğine göre burada da seçimin (konu seçiminin) rastgele olduğu ve aşağıdaki grup 6 alıştırmasında kelimeler arasında bir bağlantı olmadığı açıktır (Vermeer, 2003). Örneğin:

Not: Aşağıdaki kelimeleri sözlüğünüzden arayın. Bunları defterinize yazınız ve ne anlama geldiklerini yazınız.

1. çiftçi
2. han
3. harabe
4. taşıma makarası
5. düğüm
6. marangoz

Ayrıca burada da öğrencilerin bu kelime ve anlamlarda nasıl ustalaşabileceklerini gösteren didaktik bir eksiklik vardır. Sözcüğe ek olarak örneğin, NT1 öğrencilerine öğretilmemesi, ancak NT2 öğrencilerine öğretilmesi gereken ses bilgisi içeriği de var gibi görünüyor. Ne de olsa örneğin /i/ ve /ie/ arasındaki farkın sadece ses farkı olmadığı, aynı zamanda anlam farkı da ürettiği örneğin, “vis”=balık ve “vies”=kirli arasında fark olmadığı onlara evlerinde öğretilmemiştir. Bu harflerin: /p/ ve /b/ arasında bir anlam farkı olduğunun farkında değilse -Fas'ta 'papa' kelimesinin baba veya papa olarak telaffuz edilebildiği gibi- o zaman “paard”=at ile “baard”=sakal arasında bir fark olduğu muhtemelen duyulmaz. Tersine, bunu /r/ (yuvarlanan r) ve /R/ (demleme r) telaffuzuyla karşılaştırılabilir. Hollandaca broer/ veya /broeR/ veya /bRoeR/ aynı anlama gelir. Ancak Fas'ta /r/ veya /R/ kullanımı anlam farklılığına neden olur: /bra/ “daha iyi ol” bir anlama gelir / bRa/'dan (istemek)farklıdır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde, NT2 öğrencileriyle Hollandaca'nın farklı anlam-ayrıt edici seslerinin farkına varmalarını sağlamak için özel tekerlemeler, ezberden okumalar ve oyunlar yapılmalıdır.

Bu nedenle dil eğitimindeki birçok alıştırma ve çalışma formu, halihazırda Hollandaca öğrenmiş olan öğrencilere yöneliktir. Bu, düşük dil becerilerine sahip çocuklarla ilgili bir sorundur; ancak biçime yönelik birçok alıştırmanın Hollandaca dil sezgisine dayalı olması daha da sorunludur. Bu nedenle dil eğitimindeki birçok alıştırma ve çalışma formu, halihazırda Hollandaca öğrenmiş olan öğrencilere yöneliktir. Bu, düşük dil becerilerine sahip çocuklarla ilgili bir sorundur ancak biçime yönelik birçok alıştırmanın Hollandaca dil sezgisine dayalı olması daha da sorunludur. Bu demek oluyor ki bazı alıştırmalar yalnızca anadili Hollandaca olan kişiler tarafından tamamlanabilir. Bu sezgi, cümle testindeki cümleleri tanıırken de gereklidir: Aşağıdaki cümledeki ifadeler nelerdir? Midesinde kelekler uçuşurken bisikletiyle hızla uzaklaştı. Çözüm, birbirine ait olan parçaların cümlede yer

değiştirmesine izin vererek bulunabilir (o / hızla uzaklaştı / bisikletiyle / midesinde kelebekler uçuşarak); ama bunun için neyin birbirine ait olduğunu 'hissetmeleri' gerekir. NT1 ve NT2 öğrencileri arasındaki dil becerilerindeki farkla ilgili olarak, aktif dilin öğretim yöntemlerinde ne ölçüde kullanılabileceğidir. Çok dilli yöntemlerde, aktif dil kullanımına vurgu yapılır. Öğrencilere bir şey hakkında ne düşündüklerini ve bir şeyi nasıl yaptıklarını söylemeleri, farklılıkları belirtmeleri, sınıflandırmaları ve kategorilere ayırmaları gereken etkinlikler ve alıştırmalar verilir. Kendilerinin zaten bildiklerini inşa etmek ve onlar üzerinde çalışmak dışında, bu detaylandırma genellikle yetersiz bir olaydır.

Tüm bu etkinlikler, ister alt sınıfta ister üst sınıfta ders verilsin, yaklaşık 2000 kelimelik bir kelime dağarcığı ile gerçekleştirilebilir. Böyle bir ödevi sadece NT2 öğrencileri değil, NT1 konuşmacıları tarafından da (öğretmen dahil) çok az farklı kelime ile yapılmaktadır. Kelime hazinesindeki çeşitlilik sözlü dil kullanımında bazen sanıldığından çok daha azdır. Örneğin, öğrenciler ve öğretmenler çapraz bisikletlerden bahsettiklerinde yalnızca "hızlı gittiler" ve "sarı olan yeşili geçti" gibi açıklamalar alınır. Bu yüzden uzun zamandır bildikleri kelimeleri kullanırlar ve bu şekilde çok az şey öğrenirler veya hiçbir şey öğrenmezler. Çok daha önceden yapılandırılmış (alıcı) alıştırmalarda ve çalışma formları ile ("frenler gıcırdadı", "zincir gıcırdadı", "lastikler gıcırdadı", "kalbi küt küt", "ter fişkırdı", "babalar öfkeleni") bir şeyler öğrenebilirler. NT1 ve NT2 öğrencileri arasındaki dil becerilerindeki büyük farklılıklar; dil bilgisi ve dil sezgisindeki fark ve belirtilen eksiklikleri telafi etme ihtiyacı göz önüne alındığında dil eğitiminin içerik ve biçimlerinin yeniden gözden geçirilmesi arzu edilmektedir (Vermeer, 2003)

2.5. ICE ÇALIŞMA MASASI

Bureau ICE, dil ve sınav alanında faaliyet göstermektedir. 1990 yılında kuruluşundan bu yana, Bureau ICE, NT2 dünyasında ve sivil entegrasyonda önemli bir rolü vardır. Bureau ICE, NT2 testi alanında pazar lideri ve sivil entegrasyon sınavının proje lideridir (Bureau ICE, 2013). Aynı zamanda eğitime yeni başlayacak olan adayları ön testten geçirmek için çeşitli değerlendirme modelleri geliştirmiştir. Bu modellere göre öğrencilerin seviyeleri eğitime başlamadan önce belirlenip, aday seviyesine göre gruplara yerleştirilir. Her soru için adayın söylediklerini kaydetme seçeneği vardır. Adayın söyledikleri fotoğraflı sorular hariç olabildiğince harfî harfine yazılmalı. Konuşmanın sonunda belirtilmesi gereken dinleme ve konuşma becerileri düzeylerinden emin olunmazsa daha sonra geriye dönüp bakılabilir.

Sadece iki seviye arasında sürekli şüphe olması durumunda adayı her iki seviyeden de düşük olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Uygulama ikinci bir değerlendirici ile yapılıyorsa ve/veya işitsel (görsel) ekipmanla kayıt yapılırsa dinleme ve konuşma becerilerinin düzeylerini belirlemek için akran danışmanlığı kullanma olasılığı bulunmaktadır (Bureau ICE, 2013). Sohbetin başında sohbete bu şekilde yaklaşmak mantıklı olacaktır. Örneğin, şu şekilde başlanabilir:

Blok I:

"Sizi iyi bir kursa yazdırabilmek için sizden bazı şeyler öğrenmek istiyorum. Size sorular soracağım, lütfen cevaplayın."

Blok II:

"Çalışmak çok önemli. Bu yüzden sizinle iş ve eğitiminiz hakkında konuşmak istiyorum. Görüşme yaklaşık 10 dakika sürecek. Söylediklerinizi not edeceğim."

"Şimdi beni ne kadar iyi anladığınızı görmek için size birkaç soru soracağım. İşte burada üç resim görüyorsunuz. Bunun gibi bir şey söyleyeceğim ve sonra doğru resmi işaret edeceksiniz."

Blok III:

"Hollandaca öğreneceksiniz. Bunu yapmak için yeterli zamanınız olmalı. O yüzden size birkaç sorum daha var."

2.5.1. Konuşma, Dinleme, Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Değerlendirme Modelleri

Her görüşmede aşağıdaki değerlendirme modellerinden faydalanmak yararlı olabilir ve tavsiye edilmektedir. Bu değerlendirme modelleri adayın doğru ve güncel seviyesine ulaşmaya yardımcı olabilir. Bu bölümde ICE kurallarına göre aday ile mülakat yapılır. Buna dayanarak üç husus belirlenir: bireysel içerik profili, konuşma becerileri düzeyi ve dinleme becerileri düzeyi. Adayın sorulara verdiği yanıtlar kullanılır, adayın kişisel bilgileri (isim ve adres, eğitim ve mesleki özgeçmiş) alınır ve adayın iş ve eğitim ile ilgili olasılıkları ve istekleri belirlenir. Ayrıca, bir eğitim/çalışma yolunu izlemenin önünde durabilecek pratik engellerin bir envanteri çıkarılır. Mülakat kılavuzundaki her sorudan sonra kişisel bilgileri not edilir ve bunların özeti aldıktan sonra dosyada tavsiye bölümüne kopyalanır. Özellikle açık uçlu sorularla adayın daha çok kendi adına konuşması teşvik edilir. Bu model üretimine göre adayın ne kadar konuşkan olduğu belirlenir. Ayrıca adayın dinleme becerileri de aynı anda belirlenebilir. Bunu bir yandan her bir soru varyantına yeterli düzeyde yanıt verebilmek için

belirli bir düzeyde dinleme becerisi gerektirdiği sözde L-soruları ile yapılır -B1, A2 ve A1- öte yandan, test lideri için paketteki fotoğraf kartlarını kullanarak adayın fotoğraflı sorular için dinleme beceri düzeyi belirlenir.

2.5.2. Konuşma ve Dinleme

Görüşme sırasında öncelikle konuşma ve dinleme becerileri test edilir. Bu giriş görüşmesi sırasında konuşma ve dinleme becerilerinin test lideri tarafından test edilmesi önemlidir. Öğrenci bu koşulları karşılayamazsa öğrenci sıfır düzeyinde puanlanacak ve görüşme sonlandırılacaktır. Görüşme üç bloktan oluşan bir dizi sorudan oluşmaktadır:

- Aday detayları
- İstihdam ve eğitim
- Pratik olanaklar ve engeller

Blok II (iş ve eğitim) ve Blok III (Pratik Fırsatlar ve Engeller), adayın konuşma becerisi düzeyini belirlemek ve konu hakkında fikir edinmek için alt sorular hariç toplam 47 soru içermektedir ve bu adaya en uygun yörünge türü hakkında bir fikir vermektedir. Formüle edilmesi en zor varyantla başlanır. Uzun bir sessizlikten sonra aday cevap vermezse ikinci varyantla devam edilir. Bu soruları görüşmeci yeniden formüle etmemektedir. Test kitapçığındaki formülasyonlara sıkı sıkıya bağlı kalmalı ve adaya cevabını belirlemesi için bolca zaman tanınır. Soruların zorluğu giderek arttırılır. Görüşmeci A1 dinleme becerisi gerektiren sorularla başlayıp B1 dinleme becerisi gerektiren sorularla bitirmeyi hedeflemeli. Yanlış anlama nedeniyle yanıtın olmaması veya yetersiz olması nedeniyle bu soruların görüşmeci tarafından sık sık yeniden ifade etmelerine görüşmeci özen göstermelidir.

Görüşmecinin yeniden formülasyonlarında dil düzeyi açısından aşağı inerek esasen yeterli (sözlü veya sözlü olmayan) bir yanıtın A1 düzeyinde dinleme becerileri gerektirdiği varsayılabilir. Yanıtın içeriğinin bilinmemesi ile sorunun anlaşılması arasında hiç ya da yetersiz yanıt arasında ayırım yapılması gerektiği konusunda ICE çalışma masası özellikle belirtmiştir. Adayın dinleme becerilerinin düzeyi, cevabın içeriğini bilip bilmemesinden değil soruyu anlayıp anlamamasından anlaşılır. Hiçbir yanıt alınmadan veya alınan yetersiz yanıtın sonra yapılan her değerlendirmede bu ayırımın farkında olunması önemlidir, diye belirtilmiştir. Aday ile görüşme su şekilde meydana gelmektedir. Adaya soru sorulacağı açıklanır. Bunun aday hakkında daha fazla bilgi edinmek istenildiği ve adayın Hollandacayı iyi öğrenmesini sağlamak için bunun gerekli olduğunu açıklanmalıdır.

Bir sonraki adım mülakata başlanmasıdır. Kursu kabul edilmeden önce öğrenciyle giriş görüşmesi yapılır. Bu test Tablo 3 ve Tablo 4’te belirtildiği gibi değerlendirme modellerine göre yapılır. İlk aşamada sorulara cevap bulamayan ve söyleneni anlamayan bir öğrenci için bu durum teste devam etmemek için yeterli sebeptir. Öğrenci yalnızca öğrenilebilirlik açısından test edilir ve sıfır seviye olarak kabul edilir.

Tablo 3: Konuşma Becerileri NT2 Değerlendirme Modeli

Konuşma becerisi seviyesi 0

Aday kendisini ancak tercüman aracılığıyla veya yabancı dil kullanarak ifade edebilir. Hollandacada çok basit, temel soruları (adı, ikamet yeri ve adresi gibi) yanıtlamak bile mümkün değildir.

Konuşma becerisi seviyesi A1-

Aday, yalnızca en temel sorulara (Adın ne? /Nerelisin'?) Hollandaca bir yanıt formüle eder. Cevap nadiren bir kelimeden daha uzundur.

Konuşma becerileri seviyesi A1

Aday ile mülakat oldukça zordur. Örneğin, sorularınızı çok sık yeniden formüle etmeniz gerekiyor. Aday bu durumda tüm soruları Hollandaca olarak yanıtlayamaz. Bu başarılı olursa yanıt genellikle (tek) kelime gruplarından veya kısa standart cümlelerden oluşur. Adayın kelime dağarcığı çok yaygın kelimelerle sınırlıdır. Aday bu konuda çok az değişiklik gösterebilir ve neredeyse hiç uyum sağlayamaz. Ayrıca, aday hala gramerde birçok temel hata yapabilir. Örneğin fiillerin pek kullanılmadığı bir durum olabilir. Aday ayrıca, örneğin fiillerin çekiminde zorluk çeker ve bir cümledeki kelimelerin sırası genellikle yanlıştır. Adayın söylediklerinin ne anlama geldiğini anlamak için çok çaba sarf etmeniz gerekir. Örneğin, sık sık tekrar istemeniz gerekebilir.

Konuşma becerileri seviyesi A2

Kendiniz basit bir dil kullandığınız sürece, adayla görüşme oldukça iyi gider. Bazen yeniden formüle etmeniz gerekebilir. Aday, çoğu soruya nasıl cevap vereceğini bilir; ancak yine de bocalayabilir veya yeniden formüle edebilir. Aday kelime grupları ve kısa cümleler kullanır. Adayın kelime dağarcığı hala sınırlı olmasına rağmen kelime kullanımında biraz değişiklik gösterebilir. Ayrıca “ve, çünkü, ama” gibi basit bağlaçlar kullanarak bağdaşıklığı basit bir

şekilde de yaratabilir. Aday hala temel gramer hataları yapmaktadır. Test sırasında sıklıkla sorun yaşıyor olabilir. Adayın kısa cümlelerinde genellikle bir fiil bulunur. Bazen bu fiil doğru kullanılsa da bazen kullanılamayabilir. Adayın ne dediğini takip etmek için çaba göstermelisiniz. Ancak bundan bir sonuca varabilirsiniz. Diğer konuşmacılarla iletişim kurmaya alışkınsanız yalnızca zaman zaman tekrar istemeniz gerekebilir.

Kaynak: Bureau ICE (2013)

Tablo 4: Dinleme Becerileri NT2 Değerlendirme Modeli

Dinleme becerisi seviyesi 0

Aday, ancak tercüman aracılığıyla veya yabancı dil kullanarak bilgi alabilir. Hollandacada çok basit, temel soruları (isim, adres veya ikamet yeri gibi) anlamak bile mümkün değildir.

Dinleme becerisi seviyesi A1-

Aday, sorularınızın neredeyse hiçbirini anlamıyor gibi görünür. Aday, yalnızca çok yavaş söylenen ve çok net bir şekilde ifade edilen “Adın nedir? / Nerelisin?” gibi en temel sorulara olumlu yanıt verir. Aday, L-sorularının neredeyse hiçbirine A1 düzeyinde yanıt veremez. A1 fotoğraf sorularını neredeyse her zaman yanlış yanıtlar.

Dinleme becerisi seviyesi A1

Aday ile mülakat oldukça zordur. Örneğin, sorularınızı çok sık yeniden formüle etmeniz gerekir. Ayrıca çok yavaş ve net konuşmalısınız. Bu durumda, aday genellikle L-sorularına A1 seviyesinde yeterli cevaplar verir, ancak A2 seviyesindeki (veya daha yüksek) sorulara ya hiç cevap vermez ya da hiç vermez. Genellikle A1 fotoğraf sorularını iyi yanıtlar, ancak daha yüksek seviyeleri ya hiç başaramaz ya da zor başarır.

Dinleme becerisi seviyesi A2

Yavaş ve net konuştuğunuz sürece, adayla görüşme oldukça iyi gidiyor. Bazen hala yeniden formüle etmeniz gerekir. Aday genellikle L-sorularına A2 düzeyinde (ve altı) yeterli yanıtlar verir, ancak B1 düzeyindeki sorulara ya hiç ya da hiç yanıt vermez. A2 fotoğraf sorularını (ve A1 sorularını) genellikle doğru cevaplar ama B1 sorularını doğru cevap alamıyorsanız sadece ara sıra tekrar istemeniz gerekir.

Kaynak: Bureau ICE (2013)

2.5.3. Okuma

Dil Yeterliliği Tahmincisi; adayın dil becerilerinden okuma ve yazma becerileri hakkında çok genel bir izlenim elde etmeyi amaçlar. Bu izlenim, adaylar için çok kolay veya zor olmayan test okuma ve yazma becerilerinin seçilmesine olanak tanımaktadır. NT2 eğitiminde ve Avrupa Konseyi'nin Avrupa Çerçevesi standartlarına göre dil yeterlilik düzeylerini derecelendirmede geniş deneyime sahip eğitimli test liderleri, Dil Yeterlilik Tahmin Aracını almadan adayların okuma ve yazma becerilerini de tahmin edilebilir. Bu, testten önceki girdilere veya önceki test bileşenlerine dayalı olarak yapılabilir. Bu gibi durumlarda satın alınan katma değer sağlamayabileceği ve çoğu zaman tasarruftan çok zaman maliyetine yol açabileceği önceden belirtilebilir (Bureau ICE, 2013). “Tempo Okuma Testi”, adayın okumasındaki teknik akıcılık derecesini ölçmektedir. Bu testin sonucu, adaya sunulan takip testlerini belirler. Örneğin, bir aday çok hecelemler ve dolayısıyla çok yavaş okuyorsa işlevsel olarak okumasını veya yazmasını gerektiren aday testleri için mantıklı değildir. Öte yandan bir aday oldukça akıcı bir şekilde okuyabiliyorsa, kendisine bu testler sunulabilir (Bureau ICE, 2013). Tempo Okuma Testi iki bölümden oluşmaktadır:

- **80 Kelimelik Bir Okuma Dizisi (Kolaydan Zora):** Adaydan 2 dakika içinde mümkün olduğu kadar çok kelimeyi yüksek sesle okuması istenir.
- **Bir Okuma Metni (Kolaydan Zora):** Adaydan 2 dakika içinde mümkün olduğu kadar çok metni yüksek sesle okuması istenir.

Örnek test şu şekilde gerçekleştirilebilir:

"Kelimeleri sonra göreceksin. Bütün kelimeleri anlamayabilirsin ama bu önemli değil. Mümkün olduğu kadar çabuk yüksek sesle okumalısın. Sana yardım etmeyeceğim. Ne zaman durabileceğini söylüyorum. Ardından bir metin alırsınız. Ayrıca metni olabildiğince çabuk okumaya çalışın. Bunun için bir kronometre kullanıyorum." (ICE, 2013).

2.5.4. Yazma

Yazma becerileri iki adet test kitapçığından oluşmaktadır. Her iki test kitapçığı bir çift yazma ödevinden oluşmaktadır. Test kitapçığı 1, ilk iki yazma ödevi adayların A1 yazma becerisine sahip olup olmadığını test etmektedir, sonraki ikinci yazma ödevi ise A2 yazma becerisine sahip olup olmadığını test etmektedir. Test kitapçığı 2 de, ilk iki yazma ödevi adayların A2 yazma becerisine sahip olup olmadığını test etmektedir, sonraki iki yazma ödevi

ise B1 düzeyinde yazma becerisine sahip olup olmadığını test etmektedir. Dil Yeterlilik Tahmincisi sonucuna veya adayın yazma becerileri düzeyine ilişkin değerlendirmesine bağlı olarak Test 1 veya Test 2'ye girmesi seçilir. Tahmine göre dil yeterlilik seviyesi A1 veya A2 olan adaylar için Test 1 gereklidir. Test 2, tahmine göre dil seviyesi 42 veya 81 olan adaylara verilir. Tahmine göre dil yeterlilik seviyesi 81'den (yani B1 +) fazla olan adayları, TOA'dan B1/B2 veya B2/C1 Yazma Hollandaca giriş testi ile aday doğrudan test edilebilir (Bureau ICE, 2013). Her iki Yazma Becerisi testindeki ödevler, adayların yazılı dil ifadelerini ortaya çıkarır. Adayların yazılı metinlerinden yola çıkarak yazma becerilerinin seviyesi belirlenebilir.

Adaylar dört ödev üzerinde çalıştıktan sonra üretimlerine göre her aday için yazma becerilerinin seviyesi belirlenir. Bu nedenle, adayın yazma becerilerinin seviyesi, dört ayrıntılı ödevin tamamı üzerinden birlikte belirlenir. Dikkat edilmesi gereken husus, bir aday Test Kitapçığı 2'yi tamamladıysa adayın “A2 Altı” notuna ancak yazma becerisi düşükse karar verilebilir. Adayın A1'e (veya altında) hâkim olup olmadığını belirlemek için adayın Test kitapçığı 1'deki A1 ödevlerini de tamamlaması gerekecektir. Benzer şekilde bir adayın Test Kitapçığı 1'i tamamlaması durumunda, adayın yalnızca “A2 üstü” ve daha yüksek yazma becerisine sahip olduğuna karar verilebilmektedir. Adayın B1'de (veya daha yüksek) olup olmadığını belirlemek için adayın Test kitapçığı 2'deki B1 ödevlerini de tamamlaması gerekecektir (Bureau ICE, 2013). Adayın okuma düzeyi aşağıdaki değerlendirme modeline göre de belirlenmektedir.

Tablo 5: Yazma Becerileri NT2 Değerlendirme Modeli

Yazma becerisi seviyesi 0

Aday henüz Hollandaca harflerle kelimeleri yazamıyor. Bir dereceye kadar okuryazarlık gerekebilir. Bu aynı zamanda yazı veya el yazısı biçiminde de görülebilir.

Yazma becerileri seviyesi A1-

Adayın yazma becerileri çok sınırlıdır. Ad ve adresin doldurulması (test 1) başarılı olur, ancak biraz güçlükle. Örneğin, aday her zaman doğru verileri doğru yere koymaz (ad ve soyadını karıştırmak gibi). Aday diğer soruları cevaplayamaz. Bir dereceye kadar okuryazarlık gerekebilir. Bu aynı zamanda yazı veya el yazısı biçiminde de görülebilir.

Yazma becerileri seviyesi A1

Adayın yazma becerileri sınırlıdır. İsim ve adres detayları (test 1) doğru yazılmıştır. Kısa, daha kapalı soruları yanıtlamak zordur. Yanıtlar da her zaman yeterli değildir. Aday açık uçlu soruları zorlukla yanıtlayabilir. Aday, çoğunlukla tek sözcüklerle veya kısa standart cümlelerle yanıt verir. Kelime dağarcığı çok yaygın kelimelerle sınırlıdır. Kendi kendine kurduğu cümlelerle daha uzun cevaplar, aday için açıkça çok zordur. Aday hala birçok dilbilgisi ve yazım hatası yapar. Aday bir bütünlük yaratmaya çalışırsa bunu yapmakta zorluk çekecektir. Bir okuyucu olarak adayın ne anlama geldiğini anlamak sizin için oldukça çaba gerektiriyor.

Yazma becerileri seviyesi A2

Adayın yazma becerileri çok kapsamlı değildir. Ancak aday çoğu soruyu standart cümlelerle veya basit kendi oluşturduğu cümlelerle cevaplayabilir. Cevaplar bazen yetersizdir. Adayın kelime dağarcığı hala sınırlıdır, ancak bazı varyasyonlar getirebilir. Örneğin 'sahip olmak', 'olmak', 'gitmek' ve 'yapmak' gibi en yaygın fiilleri uygun şekilde kullanabilir. Ayrıca, basit bir şekilde, örneğin "çünkü" ile bir yan tümce kullanarak bağdaşıklık yaratabilir. Aday hala dilbilgisi ve yazım hataları yapar. Ancak bu hatalar, adayın ne demek istediğini anlamak söz konusu olduğunda okuyucu olarak sizin için sorun yaratmaz.

Kaynak: Bureau ICE (2013)

2.5.5. Öğrenilebilirlik Alfabeleştirme NT2

NT2 okuryazarlık testi, bir dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir dizi temel beceriyi hedeflemektedir. Test, adayın bir dili hangi hızda öğrenebileceği hakkında bilgi sağlamaktadır ve bu nedenle bir eğitim (okuma yazma) yörüngesinin seçimi için önemli olan bilgileri sağlamaktadır. Bu testi kullanarak bir aday hızlı veya yavaş bir okuryazarlık yörüngesine veya aradaki bir okuryazarlık yörüngesine yerleştirilebilir (Bureau ICE, 2013).

NT2 okuryazarlık testi, bir adayın "öğrenme becerileri" hakkında bir izlenim vermektedir. Test dört bölümden oluşmaktadır:

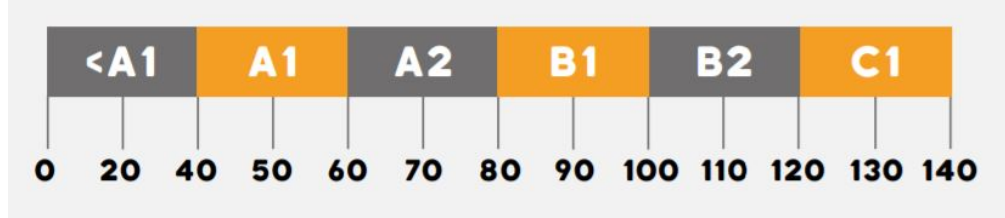
- Çiftleri bulma (karşılaştırma)
- Üzerini çizme (ayırım)
- Resimleri seçme 1 (düzenleme)
- Resimleri seçme 2 (analojiler)

Test bileşenlere ayrılmıştır ve test liderinin her bir bileşeni ayrı ayrı açıklanabilmesi için her birine örnekler verilmiştir. Adayın tüm bölümleri tamamlaması beklenir. Aday birkaç eylem gerçekleştirmelidir: Aynı olanı işaretleyin, ait olmayanı işaretleyin, eksik olanı seçin ve işaretleyin vb. Her eylem en az bir örnekle netleştirilir. Bu testteki puan, bir adayın okuryazarlığı daha hızlı mı yoksa daha yavaş mı öğrenen grubuna ait olduğunu veya ikisinin arasında olduğunu göstermektedir (Bureau ICE, 2013). Her aday için doğru olarak tamamladıkları soru sayısı sayılmalı, “Dosya ve Tavsiye” ekindeki standardizasyon çubuğuna aday başına puanı girilmelidir. 12'ye kadar puan alan adaylar yavaş okuryazarlık parkuruna, 18 puan alan adaylar ise hızlı okuryazarlık parkuruna yerleştirilir. 13 ile 17 arası bir puana sahip adaylar, aradaki bir okuryazarlık yörüngesine uyar veya yavaş bir okuryazarlık yörüngesindeki daha hızlı öğrenenlere ve hızlı bir okuryazarlık yörüngesindeki daha yavaş öğrenenlere aittir (Bureau ICE, 2013).

2.5.6. Avrupa Referans Çerçevesi (CEFR)

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR), dil yeteneğini tanımlayan uluslararası bir standarttır. Dünya genelinde öğrencilerin dil becerilerini tanımlamak için kullanılır. (ICE, 2023).

Tablo 6: CEFR Seviyelerine Dayalı Seviye Puanı



Kaynak: Bureau ICE

Hedefleme Sınıfı 1, A1 (Breakthrough) ve A2'den (Waystage) oluşmaktadır. Bu seviyelerde sırasıyla bir dilin temel seviyesi ve hayatta kalma seviyesi öğretilir. Gelişim puanları, tüm seviyeler için tek bir ölçekte çizilir ve bir referans seviye veya CEFR seviyesindeki ilerlemeyi göstermektedir. Gelişim puanı, testin seviyesi ve elde edilen puan yüzdesine göre hesaplanmaktadır. Test sonucunun ayrıntılandırılmasını sağlamaktadır. Avrupa Referans Çerçevesi (CEFR) olarak da bilinen Ortak Avrupa Referans Çerçevesi (CEFR), 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından derlenmiştir. Avrupa Referans Çerçevesi modern yabancı dillerdeki çeşitli becerilerin altı ustalık seviyesini tanımlamaktadır. CEFR seviyeleri tüm Avrupa'da aynı şekilde kullanılmaktadır. 2005 yılında modern yabancı diller için CEFR

temelinde tüm mesleki eğitim için nihai seviyeler hazırlamıştır. CEFR'ın altı seviyesi üç ana kategoriye ayrılabilir: temel kullanıcı için A, bağımsız kullanıcı için B ve yetkin kullanıcı için C; okuma, dinleme, sohbet etme, konuşma ve yazma dil becerilerini tanımlamaktadır (European Framework of Reference, 2023).

2.6. HOLLANDA'DA ENTEGRASYON İÇİN GEREKENLER

Adayların entegre olabilmeleri için A2 seviyesi alma zorunluluğu vardır. Fakat her öğrenci farklı olduğu için öğrenme şekilleri birbirinden farklıdır. Bu düzeyi kurs sonunda test etmek için çeşitli sınavlar vardır. Ancak Hollanda genelinde kabul gören sınavın ismi A2 ICE sınavıdır. Entegrasyon, ortalama üç buçuk yıllık bir süre içinde Avrupa Modern Yabancı Diller Çerçevesinin en az A2 düzeyinde Hollandaca sözlü ve yazılı becerilerin edinilmesini ve Hollanda toplumu hakkında bilgi sahibi olmayı içermektedir. A2 seviyesi, birinin kısa, basit metinleri okuyabildiği ve anlayabildiği anlamına gelmektedir; günlük konular ve basit notlar hakkında iletişim kurabilir ve kişisel bir mektup yazabilir. Uyum süresi belediye tarafından en fazla iki yıl uzatılabilir. Aşıldığı takdirde Amsterdam belediyesi süreyi uzatabilir. İlk önce okur yazar olması gereken kişiler için en fazla iki buçuk yıllık bir uzatma uygulanır. Hollanda toplumunun dil becerileri ve bilgisi, vatandaşlık uyum sınavında test edilir veya yukarıda açıklandığı gibi bir diploma veya sertifika ile kanıtlanmalıdır. Uyum sınavı, Eğitim Yürütme Ajansı (DUO, Eğitim Bakanlığı'nın bir hizmeti, Groningen'de bulunmaktadır) tarafından yönetilmektedir. Öğrencilerin entegrasyon için bu sınavları A2 seviyesinde geçmeleri gerekmektedir:

- Okumak.
- Dinlemek.
- Yazmak.
- Konuşmak.
- Hollanda Toplum Bilgisi (KNM)
- Hollanda İş Piyasasında Oryantasyon (ONA)

1 Ocak 2013 tarihinden önce entegre olmak zorunda olan göçmenler, entegrasyon yükümlülüğü hakkında bilgilendirilir ve yaşadıkları belediye tarafından bir entegrasyon kursu ve entegrasyon sınavı düzenlenmesi konusunda yönlendirilir. Amsterdam belediyesi, uyum sağlayıcıların entegrasyon yükümlülüğüne ne zaman uymaları gerektiğini belirler, entegrasyon görevlilerini mülakata davet eder, göçmen tarafından istenirse uygun bir kurs

teklifi sunar, süreç boyunca onlara rehberlik eder ve okul terklerini ve yaptırımları önlemek için önlemler almaktadır. Bağımsız olarak entegre olacaklarını belirtenler hariç belediye bütünleşme süreci için ödeme yapmaktadır (Besselsen ve De Hart, 2014).

2.6.1. Dil yeterliliği ile ilgili Yapılan Çeşitli Araştırmalar

NT2 araştırmasının başlangıcından beri göçmen öğrencilerin ve kurs katılımcılarının Hollandaca dil becerilerine, genellikle şu genel fikre dayanarak dikkat çekilmiştir: Hala ne öğrenmeleri gerektiğini belirlemek için ne yapabildikleri bilinmelidir. Örneğin, Hacquebord (1989) orta öğretimde Türk ve Hollandalı öğrencilerin metni anlamalarına yönelik bir araştırma yapmıştır. De Haan (1994), NT2 konuşmacılarının günlük etkileşimde kendilerini genellikle oldukça iyi savunabildikleri; ancak okul dilinin daha soyut ve bilişsel olarak talepkâr kullanımının birçok soruna neden olduğu gözlemine dayanarak okul dil becerilerinin özelliklerini araştırmıştır. De Haan'ın araştırma sorusu, kısmen iki dillilik araştırmalarındaki gelişmelerden, özellikle de Kanadalı araştırmacı Jim Cummins'in etkili görüşlerinden esinlenmiştir (Cummins ve Swain 1986). Bir diğer sık sorulan soru da şudur: “Göçmen öğrencilerin okul başarısı için Hollandaca dil becerileri ne kadar önemlidir?” Bu soru, Kerkhoff'un (1988) doktora araştırmasının merkezinde yer almıştır. Bu araştırma, yukarıda bahsedilen Klatter-Folmer (1996) tarafından yapılan ve yanıtta kişinin kendi diline hakimiyetini de içeren çalışmada bazı açılardan güncellenmiştir. Bu; NT2 perspektifinin, kod değiştirme çalışmada da bulunabilen, azınlık dillerine veya iki dilli gelişime dikkat çekerek zaman içinde nasıl genişlediğini bir kez daha göstermiştir (Appel ve Kuiken, 2006).

2.6.2. Dil gereksinimleri

“Öğrenciler ve kurs katılımcıları Hollandacada fiilen ne yapabilir ve bilebilir? Onlar için hangi dil gereksinimleri belirlenir?” Bu soruları yanıtlamak için bu alanda sınırlı da olsa araştırmalar yapılmıştır. Burada okul dilinin orta öğretimde bir engel olarak görülmesi hakkında Hajer ve Meestinga'dan (1995) ve ilkokulda işletme eğitiminde dil yeterliliği gereklilikleri hakkında Van Gelderen'den (1994) bahsedilmektedir. Yabancı dil konuşan yetişkinler için mesleki eğitimde dil gereklilikleri Verhallenen Snoeken'in (1995) araştırmasında tartışılmıştır (Appel ve Kuiken, 2006).

2.6.3. ICE Entegrasyon Sınavı

Uzun süre oturma izniyle Hollanda'da yaşamaya gelen kişiler, Hollandaca öğrenmeli ve toplumun nasıl çalıştığını bilmelidir. Buna entegrasyon denilmektedir. Yeni gelenler Hollandaca konuşur ve Hollanda toplumunun nasıl çalıştığını bilirlerse daha kolay katılım sağlayabilmektedirler. Büro ICE, 2006'dan beri Hollanda'da sivil entegrasyon sınavının geliştirilmesine dahil olmuştur. Uyum sınavı, Avrupa Referans Çerçevesine (CEFR) göre A2 dil seviyesini ölçer. Bu sınavın sonuçlarına göre aşağıdaki veriler, öğrencilerin kursun bitimindeki düzeyleri hakkında bilgi edinmek için veriler elde edilmiştir. Bu bilgiler sadece edindikleri Hollandaca dili düzeyleri hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin entegre olabilmeleri için KNS ve ONA sınavlarından da geçmeleri gerekmektedir. Lakin entegre olma yolundaki en zor ve en önemli adım Hollandaca diline A2 düzeyde sahip olmak olduğu için buna yönelik araştırma yapılmıştır.

2.6.4. Entegrasyon sınavın Hollanda genelinde etkililiğine Yönelik Araştırma

2008 yılının ortalarında Hollanda'da bulunan Konut, Mekânsal Planlama ve Çevre Bakanlığı, Cito'dan öğrenme yükü çalışmasının uygulama aşaması için bir çerçeve çizmesini istemiştir. Öğrenme yükü çalışmasının (ref. IKCnr38701) hazırlık aşaması için fiyat teklifi talebindeki gereksinim çizelgesine uygun olarak, çerçevenin iki ürün halinde sunulması gerekmektedir: teorik çerçeve ve metodolojik çerçeve. Teorik çerçeve, NT2 eğitimini sivil entegrasyon bağlamında verimli ve etkili kılan faktörlere ilişkin iç görü sağlamaktadır. Okuma yazma bilmeyen, düşük, orta ve yüksek eğitilmiş olmak üzere dört bütünleştirici grup için mümkün olan en düşük öğrenme yükü ile mümkün olan en yüksek dil seviyesine katkıda bulunan en önemli başarı faktörlerini belirlemektedir. Teorik çerçeveden başarı faktörlerine yönelik ve öğrenme yükü araştırması yürütmeye yönelik metodolojik çerçeve, potansiyel başarı faktörlerinin bütünleştiricilerin öğrenme yükü ve dil seviyesi üzerindeki etkisine yönelik uygulamaya dayalı araştırma tasarımını tanımlamaktadır (Daalderop ve Kuhlemeier, 2008). Buna istinaden Hollanda Sosyal İşler Bakanlığı tarafından bir araştırma yürütülüp daha sonra rapor halinde sunulmuştur. Bu raporda, Hollanda'daki entegrasyon politikasının kursun sonundaki dil düzeylerinin etkilerine ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Kurs bitiminde dil düzeyleri arasındaki en anlamlı fark dil düzeyleri gelişen ve ülkede konuşulan dile hâkim olan öğrencilerin entegrasyon süreçlerinin hızlandığı dolayısıyla sosyal hayat ve iş bulma olanaklarının artmasıdır. Bununla birlikte aynı zamanda ebeveyn olan öğrencilerin aile hayatının kolaylaştığı, psikolojik sağlıklarının olumlu yönde etkilendiği ve çocukların da dili

öğrenmede çok daha hızlı ilerleme kat ettiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte mevcut araştırma temelinde sivil integrasyona katılmanın topluma aktif katılım için yararlı olduğuna dair göstergeler vardır (Odé ve Witvliet, 2014). Bu söyleme katılarak diğer araştırmacılar şu açıklamada bulunmuştur: “Bahsedilen ilk bağlantı, entegrasyonun göçmenler arasında dil bilgisi üzerinde bağımsız ve olumlu bir etkiye sahip olduğunun çeşitli araştırmalarda gösterilmiştir” (Dagevos & Odé, 2011; Klaver ve diğ., 2012).

Entegre olmuş göçmenler, entegre olmamış göçmenlerden genellikle daha iyi Hollandaca konuşmaktadırlar. Vizeye ihtiyaç duyan yeni gelenler için entegrasyon, özellikle ücretli işe sahip olma konusunda olumlu bir etkiye sahiptir. Vatandaşlık uyum sınavını geçen ve vize alması gereken yeni gelenler, referans grubuna göre daha fazla ücretli işe sahiptir. Vize alması gereken başarılı yeni gelenler, sivil entegrasyon sınavını geçemeyen gruptan daha çabuk çalışmaktadır. Entegrasyona ek olarak özellikle cinsiyetin ve kalış süresinin ücretli işe sahip olmaya nispeten büyük bir katkı yaptığı anlaşılmaktadır. Nispeten uzun bir süredir Hollanda’da bulunan erkekler ve vize alması gereken yeni gelenler, ortalama olarak daha sık ücretli çalışmaktadır ve bu oran Hollanda’ya yeni gelmiş kadınlara göre daha fazladır. Uyum ve diğer özellikler, ortalama ücretli çalışma ayı sayısındaki varyansın toplam yüzde yedisini açıklamaktadır. Vize gerektiren yeni gelenlere gelince mülteci ülkelerden entegrasyon diplomasına sahip yeni gelenlerin, entegre olmamış aynı gruba göre daha sık ücretli istihdam şeklinde çalıştıkları tahmin edilmektedir. 2010 yılı sonunda entegrasyon diploması olan grup başarılı bir şekilde entegre olmayanlara göre ortalama 1-15 ay daha fazla çalışmıştır (Regioplan, 2013).

Sivil entegrasyonun, yeni gelenler ve gönüllü göçmenler için ücretli çalışma şeklinde katılım üzerinde olumlu ve dikkate değer bir etkisi var olduğunu görülmektedir. Çalışma süresinin sonunda (2010’un ikinci yarısı) uyum diplomasına sahip yeni gelenler ve gönüllü entegrasyon görevlileri, entegrasyon diploması olmayan göçmenlere göre daha sık ücretli bir işe sahiptir. Modele, başarılı entegrasyon katılımcıları ile katılım referans grubu arasındaki farkları muhtemelen açıklayabilecek özellikler eklersek, entegrasyonun katılıma bu olumlu katkısı bozulmadan kalacaktır. Bu sonuçlar, bir entegrasyon programını başarıyla tamamlamanın göçmenlere işgücü piyasasında yollarını bulmalarını kolaylaştıran bilgi ve beceriler kazandırdığını göstermektedir. Özellikle düşük vasıflı göçmenler, işgücü piyasasına bağlanma açısından geride kalan bir gruptur. Özellikle bu grup için sivil entegrasyon, işgücü

piyasasıyla bağlantıyı bulmayı kolaylaştıracak araçlar sunuyor gibi görünmektedir (Regioplan, 2013).

Sosyal İşler Bakanlığı'nın 2013 senesinde gerçekleştirdiği araştırmasına (Regioplan) göre, öğrencilerin neredeyse tamamı uyum kursunun dil seviyelerini yükselttiğini düşünmektedir. Kurs sırasında öğrendikleri Flemenkçe dili bilgisinin yardımıyla Hollandaca konuşmak zorunda oldukları durumlarla daha iyi başa çıkabildiklerini belirtmişlerdir. Rapora göre öğrencilerin beyanları şu şekildedir (Regioplan, 2013):

“Evin dışında sık sık Hollandaca konuşurum. Kursa başladıktan sonra daha fazla Hollandaca konuşmaya başladım. Okulda her zaman Hollandaca konuşurum. Sadece cumartesi ve pazar günleri Hollandaca konuşmuyorum.”

“Hollandaca konuşmak için kurstan sonra daha fazla cesaretim oldu. Hollandaca konuştuğumda kişi ne demek istediğimi hemen anlıyor. Daha fazla Hollandaca öğrenmek için elimden geleni yapıyorum. Okul sayesinde çok şey öğrendim.”

Pek çok öğrenci, Hollandaca öğrenme düzeylerinin onları tamamen kurtaracak kadar yüksek olmadığını belirtmektedir. Birçoğu, Hollandaca konuşmayı hala çok zor bulduklarını ve daha fazlasını öğrenmek istediklerini söylemiştir. Bazıları, kendi başlarına öğrenmeye veya Hollanda televizyon kanallarını izleyerek dil seviyelerini iyileştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar, entegrasyondan önce başkalarını anlamamanın ve Hollanda toplumunun nasıl işlediğini görmenin zor olduğunu söylemekte; kimi ise kurs sırasında başkalarıyla geçinmenin daha kolay hale geldiğini fark ettiğini belirtmektedir. Aşağıda verilen beyan örnek olarak gösterilebilir: “Otobüs durağında karşılık vermeye cesaret edemezdim, şimdi kendim başlıyorum. Tek kelime etmediğim için de utandım. Artık insanlara bakmaya cesaret ediyorum.” (Regioplan, 2013).

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ve bu yöntemin açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Eğitim ve sosyal araştırmalarda "karma yöntem" (mixed method) yaklaşımının önemli bir dönüm noktası olduğu savunulmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Yetişkin öğrencilerin NT2 kurslarının başlangıcındaki ve sonundaki Hollandaca düzeylerini ve aralarındaki farkı saptama sürecinde nicel, NT2 kurslarında görev yapan öğretmenler ile kurslara devam eden öğrencilerin görüşlerini saptamak sürecinde de nicel verileri desteklemek ve detaylandırmak amacıyla nitel yöntem kullanılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini Hollanda Zeeland bölgesinde faaliyet gösteren Middelburg, Vlissingen ve Goes NT2 kurslarında eğitim gören toplam 540 öğrenci; örneklemini ise, Scalda okulunun Middelburg, Vlissingen ve Goes bölgelerinde bulunan 3 şubesinde eğitim gören 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Nitel bölümde ise, 18 öğretmen ve 30 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın ilk üç alt problemine ilişkin verileri toplamak amacıyla, nicel veri toplama araçlarından başarı testi kullanmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testi ICE kurumu tarafından geliştirilen ve Hollanda'da bulunan tüm NT2 kurslarında standart olarak uygulanan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yine ICE tarafından yapılan analizlerle belirlenmiş olan başarı testi uygulanmıştır. ICE tarafında geliştirilmiş olan bu başarı testi dört boyuttan oluşmakta; kursa katılan öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma

becerilerini ölçmektedir. Bu başarı testi, öğrencilerin NT2 kursuna başladıkları ilk gün ve kursun son günü ICE test uzmanları tarafından uygulanmaktadır. NT2 kursuna katılanların test sonuçları birden fazla ICE test uzmanı tarafından puanlanarak katılanların CEFR dil seviyeleri belirlenmektedir.

Dördüncü ve beşinci alt probleme ilişkin nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş 5 maddeden oluşan ve “Etkili Değil”, “Az Etkili”, “Etkili”, “Çok Etkili” olarak 4’lü Likert tipinde düzenlenmiş öğretmen ve öğrenci anketi ile toplanmıştır. Anket, dört temel dil becerisine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini toplamak amacıyla geliştirilmiş ve geliştirme sürecinde iki farklı dil uzmanından uzman görüşü alınmıştır.

Dördüncü ve beşinci alt probleme ilişkin nitel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş açık uçlu iki maddeden oluşan yapılandırılmamış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirme sürecinde iki program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veri toplama süreci, araştırma problemlerinin ve modelinin seçiminin ardından yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlığıyla devam etmiştir. Görüşme formundaki sorular belirlenmeden önce literatür taraması yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili olarak doğru telaffuz yapmak adına eğitim alanında bir akademisyen öğretmen ve dört dilden (Hollandaca, Türkçe, İngilizce ve Arapça) tercüman görüşleri alınmıştır. Oluşturulan sorular arasından uygun olanlar uzman görüşü ile birlikte belirlenmiştir. Eş zamanlı olarak, hedeflenen özelliklere sahip katılımcılara ulaşmak adına çeşitli kanallara başvurulmuştur. Bu kanallardan gelen geri dönüşler sayesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile katılımcılara ulaşılmaya başlanmıştır.

Öğretmenlere ve öğrencilerle yapılacak olan görüşmenin konusu hakkında önceden açıklama verilmiş. Elde edilen görüşlerinin açıklığı, uygunluğu, yeterliliği gibi açılardan görüşme formu yeniden incelenmiştir ve gerekli katılımcılarla birlikte düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formları katılımcılara okutulduktan ve onay alındıktan sonra imzaları alınmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular aracılığı ile gerçekleştirilmiş ve izin dâhilinde bu görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Aynı görüşme formu öğretmenlere ve

öğrencilere göre uyarlanmış fakat konuşmakta zorlanan öğrenciler için sorular daha kolay ve anlaşılır bir biçimde sorulmuştur.

Daha sonra araştırmacı tarafından hedeflenen tüm görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin ana hatları ve ne kadar süreceği hakkında ön bilgilendirmede bulunulmuştur. Ardından görüşme gün ve saati katılımcı ve araştırmacıya uygun olacak şekilde belirlenmiştir. Görüşmeler Scalda'nın her üç bölgesinde uygun ve sessiz bir görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başında katılımcılar gönüllü onam formu hakkında bilgilendirilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcılara gönüllü onam formu imzalatılmıştır. 10 öğretmen katılımcı ve 10 öğrenci katılımcı ile birebir mülakat şeklinde görüşmeler gerçekleşmiş, birkaç katılımcı görüntü kaydının alınmasını istemediği için veriler ses kaydı yöntemiyle oluşturulmuştur.

Görüşmelerde görüntü ve ses kaydına izin veren katılımcılar, izin formunu imzalayarak yapılan kayıtların bu çalışmada kullanma izni alınmıştır. Bu çalışmada görüşmeler 15 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Öğrencilerinin dersleri Hollandaca olduğundan dil bilme durumlarının A2 olduğu düşünülmüş ve çoğu zaman tercüman ile iletişime geçilmemiştir. Ancak bir katılımcı için Arapça tercümanına başvurulmuştur. Görüşmeler esnasında da araştırmacı ve katılımcılar arasında karşılıklı anlaşma noktasında herhangi bir sorun oluşmamıştır.

3.5. VERİ ANALİZİ

Bireysel deneyimlerin ve bu deneyimlere ait yorumların veri olarak kullanıldığı bu çalışmada içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi; bir konu ile ilgili metnin/söylevin içeriğini yansıtacak kelime veya kelime gruplarıyla sistematik olarak özetlenmesi, kategorilere ayrılması ve araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kurallar dâhilinde kodlar oluşturulması tekniği olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008). Bu çalışmada genel olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşme protokolünde soruları samimi bir şekilde cevaplamaları ve görüşleri derinlemesine analiz edilmesi hedeflenmiştir. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme protokolünde ilk beş soru anket yoluyla ve son iki soru görüşme yoluyla toplanmıştır.

Grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklara olup olmadığını test etmek için bağımlı grup T-testi kullanılmıştır. Bu nicel veriler, analizinde SPSS 17 paket programı kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi, yapılan görüşmeler sonrasında transkripte dönüştürülmesi adına, tüm kayıtlar TRANSKRIPTOR programı kullanılarak deşifre edilmiştir. Transkripte dönüştürüldükten sonra, doğru bir biçimde kodlanması adına etkin sınıflandırma için MAXQDA kullanılmıştır. Anket yoluyla elde edilen bilgilerin çoğu anlaşılabilirliği arttırmak için grafik haline getirilmiştir. Görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen kod ve temalar kategorize edilerek ana tema ve alt temalara göre bulgular bölümünde tablolarla gösterilmiştir.

Bir sonraki adımda öğrencilerin ve öğretmenlerin, yani tüm katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda katılımcı ifadesini özetleyen görüşleri tartışılarak ortak kavramlar kod olarak belirlenmiştir. Tüm belgeleri kodladıktan sonra, kodlar açılacak ve o belirli kodlarla sağlanan tüm belgelerdeki tüm paragraflar görüntülenecektir. Son iki bölümde farklı veri türlerini (saha notları ve kayıtlar) tablolarla destekli niteliksel olarak açıklanmıştır.

3.6. GÜVENİRLİK

Kodlama formu ne olursa olsun, kodlama aracı güvenilir olmalıdır (Mackey ve diğ.,2005). Güvenilirlik, gözlemlenen verilerin tutarlılık ve doğruluk derecesini gösterir (Seliger ve Shohamy, 1990). Kodlama kategorileri oluşturulurken araştırma sonuçlarının güvenilir olmama riski her zaman vardır. Gözlemlerin güvenilirliğini kontrol etmek için en yaygın teknik, araştırma verilerinin özenle seçilmiş ve önceden eğitilmiş farklı değerlendiriciler tarafından kodlanmasıdır. Açık soruların cevapları açıkça bir tür nitel analiz anlamına gelir (Baarda ve diğ, 2009). Nitel görüşmelere dayalı bir rapor yazarken temel kurallardan biri, fikirleri desteklemek için görüşme dökümlerinden alıntılar kullanarak güvenilirliği arttırmaktır.

Başarı testinin güvenilirliği daha önce görüşme yoluyla test edilmiş ve güvenilirliği ICE tarafından ispatlanmıştır. Kursu tamamlayan öğrenciler Hollandaca dilini anlayarak ve konuşarak güvenilirliğini arttırmıştır. Scalda isimli okuldan verilerin kullanılması için gerekli izin yazısı Hollandaca alınmış, yeminli bir tercüman tarafından tercüme edilip okuyuculara sunulmuştur. Anket formunun birinci bölümünde araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları; çalışmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerinin kursun etkililiği üzerindeki düşüncelerini kapsayan bulgular, Scalda'daki NT2 kurslarına katılanların tutumları ve görüşleri ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiye dair bulgular, öğrencilerin dil seviyelerini belirlemek adına ön test ve son testten dil düzeylerini yansıtan ve alınan puanlar, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye dair bulgular ve kursun etkililiği ile ilişkin bulgular olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizlerine ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencinin düzeyini belirlemek için Hollanda genelinde kabul edilen ICE'nin oluşturduğu ön testten faydalanılır. Daha sonra uygun gruplara yerleştirilen öğrenciler için dersler üç seviyeli gruplar halinde Scalda kurumunda şu şekilde verilmektedir:

- 0 – A1 (Kolay): 8 hafta, haftada 3 yarım gün
- A1 – A2 (Başlangıç): 12 hafta, haftada 3 yarım gün
- A2 – B1 (Orta): 20 hafta, haftada 3 yarım gün

Scalda'daki öğrenciler kursa yazıldığında ön testler yapılır. Adayın okur-yazarlığı olup olmadığı test edilir. Bazı öğrenciler birkaç sene iltica merkezlerinde kalmaktadır. Bazı durumlarda Hollandaca dilini gönüllüler sayesinde öğrenmektedirler. Bazı öğrenciler ise hiçbir şekilde dil eğitimi alamamaktadır ve iltica merkezlerinde geçen zamanları, dil öğrenmeden geçebilmektedir. İltica merkezlerinde dile maruz kalma saatleri entegrasyon sürecine dahil edilmemektedir. Entegrasyon süreci seçili kurumlarda derse katıldıklarında kabul görülmektedir.

Ön test Scalda'nın paylaştığı bilgilere göre daha önce bahsedilen ICE kurallarına uygun şekilde dört aşamadan oluşmaktadır: Konuşma, dinleme, okuma ve yazma. Scalda'daki öğrencilerin başlangıç seviyelerini araştırmadan önce o kurumda mülakatları gerçekleştiren görüşmecisi kişi aday ile görüşerek bu başlangıç seviyelerin nasıl tespit edildiğine ilişkin sorular yönetilmiştir. Scalda okulunda her aday okula yazıldıktan sonra ön testten

geçmektedir. Test daha önce belirtildiği gibi (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) dört aşamadan geçer. Öğrenci; bu dört aşamadan geçtikten sonra öğrenebilirlik testinden geçer, geçtikten sonra öğrencinin hangi düzeyde olduğu belirlenir. Bu süreç, bir adayın “öğrenme becerileri” hakkında bir izlenim verir. Mevcut dil seviyesine göre öğrenciler gruplara yerleştirilir. Scalda’da öğrencilerin dört aşamalı testten geçtikten sonraki başlangıç düzeyleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. Veriler, üç bölgeden toplanmış, cinsiyete ve öğrenme becerisine göre ayrılmıştır. Scalda’da röportaj yoluyla elde edilen veriler, ICE'nin normlarına uygun şekilde test edilip aşağıda yer alan tablo ve grafiklerle ifade edilmiştir. Seviyeler bu araştırmanın 4.7.6. bölümünde yer alan CEF seviyelerine dayalı seviye puanına göre sıralanmıştır.

Tablo 7: Scalda öğrencilerinin başlangıç seviyeleri

2021	Seviye	f	%
	<A1	57	89,1
	A1	5	7,8
	A2	2	3,1
	Toplam	64	100%

Tablo 7’de belirtildiği gibi Scalda’nın üç ayrı şubesinden -Goes, Middelburg ve Vlissingen- toplamda 64 öğrenciye başlangıç seviyeleri üstte belirtildiği kriterlere göre ön test diğer adıyla başlangıç testi yapılarak seviyeleri aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır. 2021 yılında %89,1’i <A1 grubunda, %7,8’i A1 ve %3,1’i A2’de eğitim görmek üzere farklı gruplara yerleştirilmiştir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Scalda'nın öğrencileri entegre olabilmeleri için A2 seviyesi alma zorunluluğu vardır. A2 seviyesi 80 puana tekabül etmektedir. Fakat her öğrenci farklı olduğu için öğrenme stilleri de birbirinden farklıdır. Öğrenciler ayrıca çeşitli özel durumlar nedeniyle çalışmalarını başarıyla tamamlayamayabilirler. Bu düzeyi sonunda test etmek için çeşitli sınavlar vardır ve Mayıs ayının ortasında verilmektedir. Hollanda genelinde A2-ICE sınavı kabul edildiği için Scalda her öğrenciyi; okuma, dinleme, yazma, konuşma, KNM ve ONA olmak üzere zorunlu

altı sınava hazırlamaktadır. Başlangıç yılı 2021 ve son yıl 2023 olmak üzere son seviyeler T-testine uygun şekilde bu araştırmada tablo halinde belirtilmiştir. Daha sonra kursun sonundaki puanları grafiklerle belirtilmiştir.

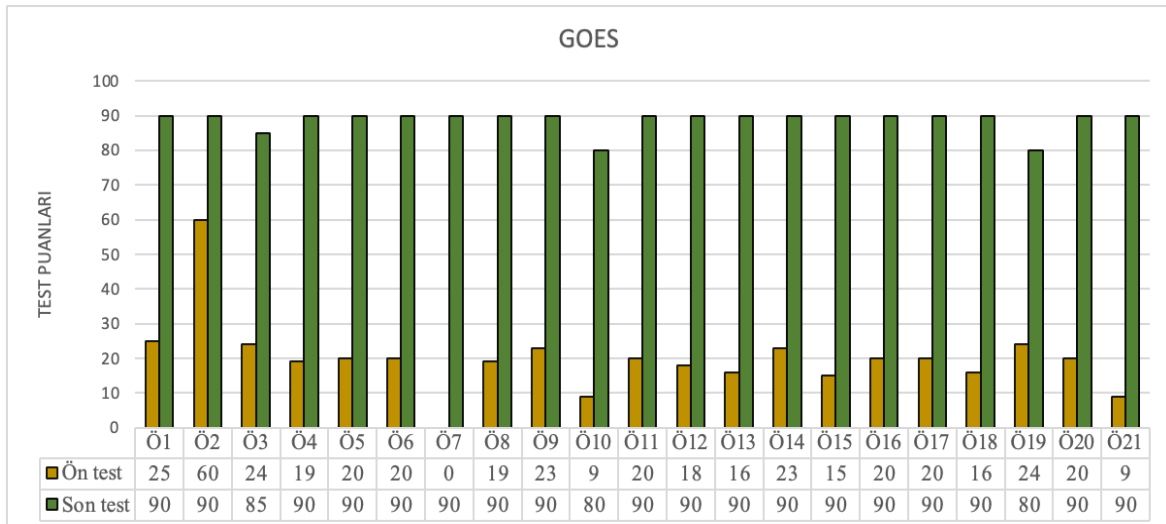
Tablo 8: Scalda öğrencilerinin eğitim sonundaki seviyeleri

2023	Seviye	f	%
	<A1	3	4,8
	A1	7	11,1
	A2	8	12,7
	B1	45	71,4
	Toplam	64	100%

Tablo 8’de belirtildiği gibi Scalda’nın üç ayrı şubesinden -Goes, Middelburg ve Vlissingen- toplamda 64 öğrenciye son seviyelerini üstte belirtildiği kriterlere göre tespit etmek üzere “son test” diğer adıyla başarı testi yapılmış, seviyeleri verilerle açıklanmıştır. 2023 yılında B1 seviyesinde olanların oranı %71,4, A2 seviyesinde olanların oranı %12,7, A1 seviyesinde olanların oranı %11,1 ve A1 seviyesinden düşük olanların oranı ise %4,8’dir.

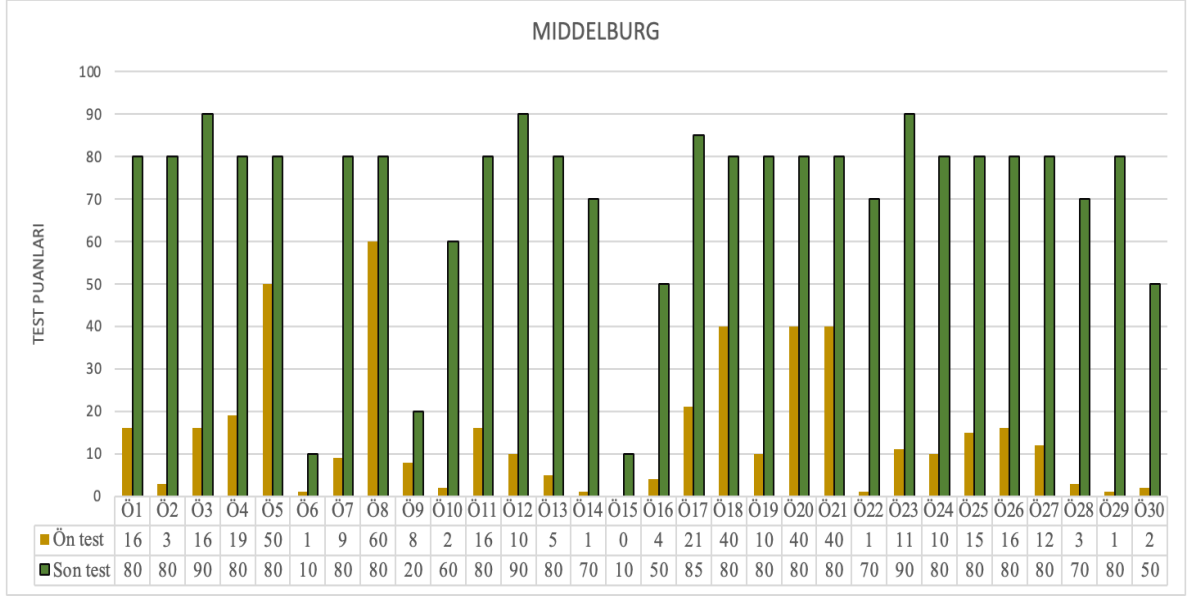
Öğrencilerinin kursun başında ve sonundaki dil seviyelerini gösteren puanlarının karşılaştırılmasının sonuçları her kurs şubesi için ayrı bir grafik oluşturularak gösterilmiştir.

Grafik 1: Goes şubesi için ön test ve son test puanları



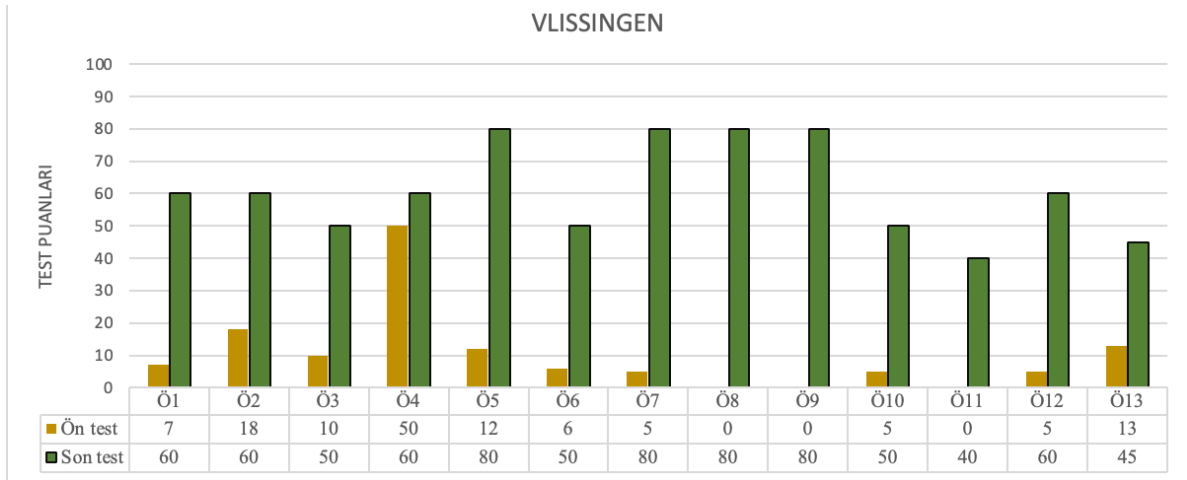
Grafik 1’de görüldüğü üzere Goes’ta NT2 eğitimi gören tüm öğrenciler son testte 80 puan ve üzeri alarak B1 seviyesine ulaşmıştır.

Grafik 2: Middelburg şubesi için ön test ve son test puanları



Grafik 2’de görüldüğü gibi Middelburg’ta NT2 eğitimi gören öğrencilerin çoğu son testte 80 puan ve üzeri alarak B1 seviyesine ulaşmıştır. Ancak 10-20 arasında A0 seviyesinde kalmış öğrencilerin sayısının 3, 50-70 arasında puan alarak A1 seviyesine ulaşmış kişilerin sayısının ise 4 olduğu görülmektedir.

Grafik 3: Vlissingen şubesi için ön test ve son test puanları



Grafik 3’te görüldüğü gibi Vlissingen’de NT2 eğitimi gören öğrencilerin son testte almış oldukları puanlar değişiklik göstermektedir. Bir kişi 40 puan alarak A1 seviyesine

yükselmiştir. 45-60 arasında puan alarak 'A2 seviyesine ulaşmış kişilerin sayısı 8'dir. 80 puan alarak B1 seviyesine ulaşmış kişilerin sayısı ise 4'tür.

Üç grafiğe ait veriler Scalda'da entegrasyon öğretimine ilişkin uygulanan "Yetişkin öğrencilerin NT2 kurslarının sonundaki Hollandaca Düzey Belirleme Testi" ön test/son test testleri, 100 puanlık karneye geçen bir sınav olsaydı öğrencilerin 10'dan (zayıf) başlayıp 100'e (pekiyi) kadar değer biçilen not ortalamasının dönüşümüne tekabül eden durumun da incelenmesi bir sonraki sayfada Tablo 9'daki gibidir. Bu incelemede amaç, uygulanan öğretimin etkisini, öğrencilerin son seviyelerine karşılık gelen derecelendirmesine göre farklı bir açıdan görmektir.

Tablo 9: Öğrencilerin not dağılımı

Öğrencilerin entegrasyon öğretimi uygulamasından önce ve uygulamadan sonra oluşan not dağılımı.

Not dağılımı	Puan Dağılımı	Ön Teste Göre Bu Dağılımda Bulunan Öğrenci Sayısı	Son Teste Göre Bu Dağılımda Bulunan Öğrenci Sayısı
A0	0-40	57	3
A1	41-60	5	7
A2	61-80	2	8
B1	81-100	0	45

Tablo 9'daki verilere göre Scalda'da entegrasyon öğretimi uygulandıktan sonra zayıf not dağılımına uygun öğrenci sayısı 57'den 3'e düşmüştür. Geçer not dağılımına uygun öğrenci sayısı 2'den 8'e yükselmiştir. Pekiye (B1) düzeydeki öğrenci sayısı da 0'dan 45'e yükselmiştir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

İlk bakışta, entegrasyonun sosyal katılım üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu varsayımı mantıklı görünmektedir. Bununla birlikte entegrasyon ile eğitim ve çalışma biçimindeki katılım arasında pozitif bir bağlantıya ilişkin olarak çok yüksek beklentilere sahip

olunması tavsiye edilmemektedir. Entegrasyonun son seviyesi düşüktür. Daha önce belirtildiği gibi sınavlar (NT2 Devlet Sınavı hariç), Avrupa Ortak Referans Çerçevesi'nin (CEFR) A2 seviyesinde alınır. Bu seviye, sosyal olarak kendi kendine yeterliliğe ulaşmaya karşılık gelir. Bu, sivil entegrasyon sınavına giren adayların toplumda kullanıldığı şekliyle basit yazılı ve sözlü Hollandaca'yı anlamaları ve iletişim kurabilmeleri anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada, Scalda'daki entegrasyon kursunun sonundaki dil düzeylerinin etkilerine ilişkin bir çalışma yapıldı. Kurs bitiminde dil düzeyleri arasındaki en anlamı fark dil düzeyleri gelişen ve ülkede konuşulan dile hâkim olan öğrencilerin entegrasyon süreçlerinin hızlandığı dolayısıyla sosyal hayat ve iş bulma olanaklarının artmasıdır. Bununla birlikte aynı zamanda ebeveyn olan öğrencilerin aile hayatının kolaylaştığı, psikolojik sağlıklarının olumlu yönde etkilendiği ve çocukların da dili öğrenmede çok daha hızlı ilerleme kat ettiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte mevcut araştırma temelinde, entegrasyon kursuna katılmanın topluma aktif katılım için yararlı olduğuna dair göstergeler vardır. Entegre olmuş göçmenler, entegre olmamış göçmenlerden genellikle daha iyi Hollandaca konuşmaktadır. Vizeye ihtiyaç duyan yeni gelenler için entegrasyon, özellikle ücretli işe sahip olma konusunda olumlu bir etkiye sahiptir. Nispeten uzun bir süredir Hollanda'da bulunan erkekler ve vize alması gereken yeni gelenler, ortalama olarak daha sık ücretli çalışıyorlar. Yeni gelenler ve gönüllü entegrasyon görevlileri, entegrasyon diploması olmayan göçmenlere göre daha sık ücretli bir işe sahiptir. Bu sonuçlar, bir entegrasyon programını başarıyla tamamlayanın göçmenlere işgücü piyasasında yollarını bulmalarını kolaylaştıran bilgi ve beceriler kazandırdığını göstermektedir. Entegrasyonun olumlu etkisi, daha yüksek eğitim düzeyine sahip olmalarıdır.

Scalda'da pek çok öğrenci, Hollandaca öğrenme düzeylerinin onları tamamen kurtaracak kadar yüksek olmadığını belirtmektedir. Birçoğu, Hollandaca konuşmayı hala çok zor bulduklarını ve daha fazlasını öğrenmek istediklerini söylemiştir. Bazıları kendi başlarına öğrenmeye veya YouTube gibi mecralarda video izleyerek dil seviyelerini yüksek tutmaya çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca Hollandaca yazmanın büyük çoğunluk için hâlâ çok ileri bir adım olduğu giderek netleşmekte; temel düzeyde konuşmak ve okumak, çoğu için ulaşılabilecek en yüksek seviye olarak görülmektedir. Entegratörlerin Hollanda toplumuna katılmak için kurs boyunca daha fazla özgüven kazandıkları tüm görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, entegrasyondan önce başkalarını anlamanın ve Hollanda toplumunun nasıl işlediğini görmenin zor olduğunu söylemektedirler. Katılımcılar, kurs sırasında başkalarıyla geçinmenin daha kolay hale geldiğini fark etmişlerdir. Genel anlamda bu

“öz-raporun” entegrasyonun sonuçlarına ilişkin olumlu bir tablo çizdiği söylenebilir. Büyük çoğunluk, dil ve entegrasyon kurslarının önemini farkındadır ve bunlara katılmaktan da keyif almaktadırlar. Entegrasyonun olumlu etkisi, daha yüksek eğitim düzeyine sahip olanlardan çok düşük eğitim düzeyine sahip olanlar için geçerlidir. Yüksek eğitilmiş göçmenlerin bağımsız olarak işgücü piyasasına giden yolu bulmakta daha az zorluk çekmeleri de görülmüştür.

Yukarıda belirtilen bilgiler görüşme yoluyla elde edilen bilgilerdir ve A2 seviyesine ulaşmasının önemini anlatmaktadır. Fakat bu araştırma, daha çok ortalama başarı düzeyine ve bu nedenle ortalama A2 düzeyine sahip olanların yüzdesine odaklanmıştır. Bu düzeyin lokasyonuna (şubelere) göre oranı bir sonraki sayfada Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10: Öğrencilerin şubelere göre dağılımı

		Şubeler				
		MIDDELBURG	VLISSINGEN	GOES	Toplam	
Cinsiyet	Erkek	n	20	10	15	45
		%	66,7%	76,9%	71,4%	70,3%
	Kadın	n	10	3	6	19
		%	33,3%	23,1%	28,6%	29,7%
Toplam		n	30	13	21	64
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 10’da belirtildiği gibi gruplara göre cinsiyet dağılımı incelendiğinde Middelburg grubunda erkeklerin oranı %66,7, kadınların oranı %33,3’tür. Vlissingen grubunda erkeklerin oranı %76,9, kadınların oranı %23,1’dir. Goes grubunda ise erkeklerin oranı %71,4, kadınların oranı %28,6’dır.

Tablo 11: Öğrencilerin ortalama başarı oranı

	Ön test		Son test		p
	Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma	
MIDDELBURG	14,7	15,8	70,8	21,7	<0,001
VLISSINGEN	10,1	13,2	61,2	14,5	<0,001
GOES	20,0	10,9	88,8	3,2	<0,001
Toplam	15,5	14,1	74,5	19,3	<0,001

Eğer bu değer 0,001'den büyükse karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı fark olduğuna karar verilir. Eğer fark olduğu kararı verilirse hangi grubun ortalaması büyükse o grubun diğer gruptan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenir. Gruplarda ve genel toplamda 2021 ve 2023 ölçümleri karşılaştırılmıştır. Middelburg, Vlissingen ve Goes grubunda ön test (2021) ve son test (2023) ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup Tablo 10 ve Tablo 11'de belirtildiği gibi 2023 ölçümleri 2021 ölçümlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Goes şubesinin, 88.8 ortalama ile en anlamlı başarı oranına sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin ve öğrencilerin NT2 kursun etkililiği ile üzerindeki düşünceleri incelenmesini temel alan bu çalışmada “etkililik” kavramı, çalışmanın odağı olarak belirlenmiştir. Etkililik kavramı, kısaca gerçekleşebilecek olan ile gerçekleşen arasındaki farkın karşılaştırması temelinde incelenmiştir. Bu etkililik oranı ile görüşme sırasında ortaya çıkan problemlerin katılımcıların deneyimleri yoluyla öğrenilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların yaşantısal durumları ve eğitim süreçleri, ICE başarı testi perspektifinden yorumlanmıştır.

Bu bölümdeki araştırma, içerik analizi ve betimsel analizi bir arada kullanarak yapılmıştır. Nitel veri analiz yöntemi kullanılmış olup katılımcılar çevresi bağlamında ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; göçmen katılımcıların Hollanda'ya geliş süreçleri, Hollanda'daki eğitim süreçleri ve eğitim süreçlerinin kendilerini algılayış şekillerine yansımaları ve gelecek vizyonlarından oluşacak şekilde toplanmıştır. Eğitim süreçleri ile ilgili

yaşadıkları Tablo 12’de belirtildiği gibi kodlanmıştır. Görüşülen öğretmenler “D” harfi ve bir sayı ile sınıflandırılmıştır. Hollanda’daki öğretmenlere “Docent” sözcüğüyle hitap edildiği için ‘D’ harfi seçilmiştir.

Her kod, katılımcılarının ifadeleri ile açıklanmıştır. Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların her birinin NT2 kursu hakkında düşüncelerini birden fazla alanla ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir. Katılımcıların özellikle öğrencinin eğitim seviyesi, öğrencinin motivasyonu ve öğretmen performansı alanları ile ilişkilendirme oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların her biri düşüncelerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Bu açıdan bakıldığında sistem yaklaşımının sunduğu bütüncül perspektif gibi tüm kategorilerin birbiri ilişki içerisinde olduğu, birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği söylenebilir.

Tablo 12: Öğretmenlerin görüşme sonuçları

Kodlar	Katılımcı									
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
Dile maruz kalma				X		X		X		X
Etkili öğretim materyali	X	X								
Eksik eğitim materyalleri				X			X			
Evde özel durumlar	X	X		X		X		X	X	
Kendi kendine öğrenme		X		X		X		X		X
Öğrencinin dil seviyesi		X			X					X
Öğrencinin eğitim seviyesi		X	X		X	X	X	X	X	X
Öğrenci motivasyonu	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Öğretmen performansı	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Sınıfta farklı seviyeler		X			X					
Yoğunluk		X	X			X		X		
Zaman ayıramama	X	X				X		X	X	
Zorluk	X					X			X	X

“Scalda'daki NT2 kursu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 12’de görüldüğü üzere D4, D6, D8 ve D10’nun ortak düşünceleri; Scalda'daki

sistemin iyi kurulduğu ve öğrencileri konuşma kısmına yönlendirecek yeterli kaynağın bulunduğu şeklindedir. Öte yandan öğrenciler hâlâ dile çok az maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna sebep olarak sadece kursa gitmenin yeterli olmayacağını düşünmektedirler. Buna istinaden kursun yanında staja gitmeleri, Hollandaca konuşabilecekleri farklı kurslara gitmeleri veya Hollandalılarla iletişim halinde olmaları örnek gösterilmiştir. D4, D6, D8 ve D10'nun anlattıklarının yanı sıra, öğrencinin çok fazla özel sorunu olduğunu da belirtmişlerdir. Öğrenciler genellikle evde kendi özel sorunlarıyla meşgul olduklarından pratik yapmaya çok az zaman kalmaktadır. Öğrenmeyi başaranlar genellikle bağımsız olarak iyi öğrenebilen öğrencilerdir. D10 bu konuyu tam olarak şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazı öğrencilerin A2 seviyesine ulaşamamasının nedeni akademik beceri eksikliğidir. Öğrenmeyi öğrenmek zorundalar ve bu nedenle evde gösterdikleri bağlılık çok az.”

D1 ve D2'nin fikirleri, Scalda'da sunulan materyallerin yeterli olduğu ama bazen yeterli kullanılmadığı yönündedir. D1, “Okulda bulunan materyaller çok faydalıdır, fakat öğretmenler tarafından olabileceği kadar kullanılmadı.” demiştir.

Diğer yandan D4 ve D7'nin düşünceleri, etkili öğretim yapabilmek için Scalda'daki eğitim materyallerinin eksik olduğu veya yeterli olmadığı yönündeydi. Öğretmenlerin okuldaki materyallerin konuşma bölümünü çalışmalarında kullanmadıklarını belirtmişlerdir. D7, özellikle okulda sunulandan daha fazlasına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

En çok ifade edilen sorunlardan biri evdeki özel durumların Scalda'daki engelleyici faktör olması yönündedir. D1, D2, D4, D6, D8 ve D9'un ortak düşünceleri, öğrencilerin büyük bir kısmının özel hayatlarını okul hayatından ayıramadıklarını yönündedir. Öğrenciler, okula birçok sorun getirmektedir. Bu durum konsantrasyon sorunlarına ve örneğin ödevlerini yapmamalarına yol açtığı için dil seviyelerinde ilerleme sağlanamadığı anlamına gelmektedir. Bahsedilenlere uygun bir örnek olarak D1 ve D9'a ait olan iki ifadeye bakmak faydalıdır:

D1: “Savaş bölgesinden gelen öğrenciler, Hollanda'da aile içinde gerçekten zor zaman geçiren öğrenciler var. Bu öğrencilerin öğrenme güçlüğü veya muzdarip oldukları hastalıkları vardır.”

D9: “İkinci seviyeyi geçip geçmemelerinin birkaç sebebi vardır. Bence bazı öğrenciler sorunlarıyla çok meşguller, hala yurt dışında yaşayan ailelerinin özel sorunları olabiliyor.”

Kendi kendine öğrenmenin önemini D4, D6, D8 ve D10 vurgulamıştır. Bireysel çalışma çok önemlidir, diye belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu tür öğrencilerde başarı oranının bağımsız çalışamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu görmektedir. Bu öğrencilerin ödevlerle nasıl başa çıkacaklarını ve başarıya nasıl ulaşacaklarını tam olarak bildikleri çıkarımında bulunulmuştur. Bu durumu D10 şu şekilde ifade etmektedir:

“Öğrenciler kursun sadece sınıf derslerinden oluşan bir ders olmadığını, kendi kendine çalışmanın da bunun bir parçası olduğunu anlamalıdır.”

Öğrencinin eğitim seviyesi ve motivasyonunun kilit rol oynadığı, neredeyse katılımcıların ortak görüşüdür. “Bir öğrencinin kendi kendine çalışmasını zor bulması ve bu alanda başarılı olmaması motivasyon eksikliğine neden olmaktadır.” şeklinde ifadeler bulunmaktadır. Bu görüşü “Bunun sonucunda öğrencinin performansı kötüleşecektir. Bunun nedeni, ülkelerindeki okula gitmeye alışkın olmadıkları ve artık dil öğrenmek için yaşlarına bakılmaksızın dil okuluna gitmek zorunda olmalarıdır.” şeklinde vurgulamışlardır. Bahsedilenlere uygun birkaç ifadeye bakmak faydalı olacaktır:

D1: “Sınavı geçen öğrencileri görüyorum. Gerçekten çok çalışmaya istekliler.”

D2: “Bir tür dil beceriniz varsa, dil öğrenmek genellikle çok daha kolaydır.”

D6: “Öğrenciler arasındaki en büyük fark gerçekten şundan ibarettir: karakteriniz nedir, geçmişiniz nedir ve öğrenilebilirliğiniz nedir diye bakılmalıdır.”

D8: “Bir kişinin neye ihtiyacı olduğunu kendisi bilir. Peki, kendisi neye ihtiyacı olduğunu biliyorsa, nasıl çalışacağını da bilir ve elbette başarılı olma şansı daha yüksektir.”

D10: “Bazı öğrencilerin A2 seviyesine ulaşamamasının nedeni akademik beceri eksikliğidir. Öğrenmeyi öğrenmek zorundalar ve bu nedenle evde gösterdikleri bağlılık çok az.”

Neredeyse tüm katılımcıların yine aynı görüşte oldukları konu, öğretmenin performansının ne kadar önemli olduğu yönündeydi. Katılımcılar, öğretmenlerin Scald’a’deki öğretim materyallerini sunarak öğrencileri harekete geçirmede ve ilgilerini çekmede çok önemli olduğunu ve öğretmenlerin büyük yaratıcılığının ve bağlılığının öğrenciler için çok şey ifade ettiğini düşünmektedirler. D1 katılımcının ifadeleri bahsedilenleri destekler niteliktedir:

“Öğrenciler, biz öğretmenler olarak öğretim materyallerimizi sunarak öğrencileri gerçekten harekete geçirmemizin ve ilgilerini çekmemizin çok önemli olduğunu ve öğretmenlerin büyük yaratıcılığının ve bağlılığının öğrenciler için çok şey yaptığını düşünüyorum.”

Diğer yandan öğretmen olarak bir an bile dinlenmedikleri ve aslında tüm öğrencilerine yetersiz kaldıklarını hissine kapılmışlardır. Bu nedenle bazı öğretmenlerin etkili bir şekilde rehberlik edemeyebilecek hale geldiğini ifade etmişlerdir. D3 katılımcının ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir:

“Etkili bir şekilde rehberlik edemeyebilecek öğretmenler de var”.

Öğretmen performansına farklı bir bakış açısı sunarak D8 şu şekilde belirtmiştir:

“Öğrencinin başarısı öğretmenlerin doğru malzemeleri sunmasıdır.”

Öğretmenin başarısız performansını, D2 ve D5 sınıfta fazla farklı seviyelerin bulunmasına ve bu durumun öğrencilere yeterli zaman ayrılmamasına neden olduğuna bağlayarak açıklamışlardır. D2, D3, D6 ve D8 buna ek olarak yoğun olmalarının buna sebebiyet verdiğini vurgulamıştır. Ders sırasında kişisel ilgi için zaman yoktur ve öğrencilere bir sınıf olarak yaklaşılır. Bu da belirli bir öğrenme sorusu olan bir öğrenciye en iyi şekilde yardım edilemeyeceği anlamına gelmektedir. Zaman ayıramama konusunda D1 ve D9 da ifadeleri ile destek vermişlerdir. Öğrencinin başarılı olması için kişisel ilginin önemli olduğunu vurgulamış, diğer yandan zaman kısıtlılığından bahsetmişlerdir. Bu nedenle bu ifadeye bakmak yararlıdır:

D9: “Pek çok farklılaştırma tekniği uyguluyoruz; ancak seviyede çok fazla fark varsa gerçekten ortalamaya ulaşamıyorsunuz. Daha hızlı öğrenen insanlar daha az dahil oluyor.”

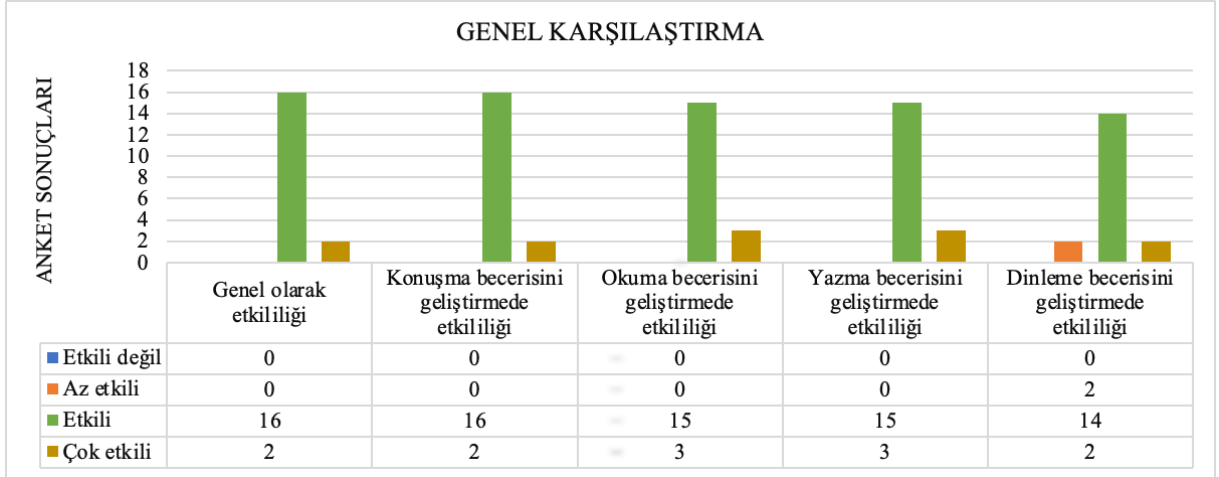
Bu çıkarımlardan yola çıkarak D1, D6, D9 ve D10 öğrencilerin zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

4.4.1. Öğretmenlerin Anket Sonuçları

Anket yapılandırılmış sorular ile derlenmiştir. Her bölgeden (Goes, Middelburg ve Vlissingen) ve her seviyeden en az dört öğretmen olmak üzere toplam 18 öğretmenden kursun etkililiğine yönelik görüşler alınmıştır. Anket verilerinden ortaya çıkan dört ayrı etkililik

oranlarına göre bulgular elde edilmiştir. Anketlerden çıkan sonuç farklılık göstermiştir ve öğretmenlerin baskın düşünce kursun etkili olduğu yönündedir.

Grafik 4: Öğretmenlerin anket sonuçları



4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde de öğrencilerin kurs ile ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara üç bölgeden birinden eğitim aldıkları Scalda'daki NT2 kursun kendilerini nerede gördüklerine dair sorular yöneltilmiştir. Bu soru ile katılımcıların kendilerini ne kadar başarılı bulduklarını, Hollanda vatandaşlığına sahip olmanın bu vizyonu nasıl etkilediği ve ülkede kalma konusundaki düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Tablo 12'de olduğu gibi, Tablo 13'te de kodlar bulguların bir yansımasıdır. Her kod katılımcıların ifadeleri ile açıklanmıştır. Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların her birinin NT2 kursu hakkında düşüncelerini birden fazla alanla ilişkilendirdiği dikkati çekmektedir. Katılımcıların özellikle başarısız öğretmenler, kendi kendine öğrenme ve zorluk alanları ile ilişkilendirme oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların her biri düşüncelerini sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Tablo 13: Öğrencilerin görüşme sonuçları

“Scalda'daki NT2 kursu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri.

Katılımcı*										
Kodlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Az maruz kalma		X		X			X		X	X
Başarılı öğretmenler		X		X	X	X	X		X	
Başarısız öğretmenler	X	X				X	X	X	X	X
Ders çalışma disiplini					X	X				X
Dile maruz kalma	X	X			X					
Kendi kendine öğrenme	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Sınıfta farklı seviyeler		X						X		X
Zorluk	X		X	X		X	X	X	X	X

* Görüşülen öğrenciler ‘Ö’ harfi ve bir sayı ile sınıflandırılmıştır

Bazı katılımcılar Hollanda’da yaşamaktan, bazıları ise eğitimin zorluklarından bahsetmiştir. Ö2, Ö4, Ö7, Ö9 ve Ö10 katılımcılarının ifadelerinde belirttiği gibi dil kursuna gitmelerinin en önemli kısmı, toplulukta daha iyi çalışabilmeleri adına konuşma becerilerini geliştirmek istemeleridir. Benzer sebeplerle, Hollandaca dilini konuşma anlamında geliştiremediklerini aktarmışlardır. Dile az maruz kaldıklarında toplumdan da geriye kaldıklarını belirtmişlerdir. Çoğu katılımcı, çevresi olmadığı için dile sadece okulda maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ö9 katılımcının ifadesi bahsedilenleri desteklemektedir: “İnsanlarla az konuşuyorum, çünkü çevrem yok.”

Bir başka katılımcı, Hollandaca dilini konuşmanın önemini şu ifadeleri ile vurgulamıştır:

Ö2: “Dile maruz kalmamız, kulak dolgunluğunu etkiliyor. Doğal olarak konuşma mecburiyetinde kalıyoruz. Konuşma gelişmemizi etkiliyor.”

Neredeyse tüm katılımcılar öğretmenin başarı oranından bahsetmiştir. Ö2, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö10 katılımcılar; öğretmenlerini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak bireysel ilginin iyi olduğu ve dersin isleyiş tarzını beğendiklerini göstermişlerdir. Benzer deneyimlere sahip bir katılımcının ifadeleri de bahsedilenleri desteklemektedir:

Ö6: “Bana göre burada, okulda iyi dersler aldım ve bu büyük ölçüde işe aldıkları öğretmenler sayesinde oldu. Bununla gerçekten harika bir iş çıkardılar. Özellikle bu yıl. Çünkü çok yardımcı oldular, çok özenliler.”

Başka katılımcılar da bu görüşe destek vermektedir:

Ö7: “Hocam çok iyi, çünkü iyi öğrendim.”

Ö3. “Mükemmel bir okul.”

Bazı katılımcılar, tüm öğretmenlerle değil sadece bazı öğretmenleriyle iyi iletişim kurduklarını aktarmıştır. Bir katılımcı iki sene boyunca başarısız eğitim aldığı için entegrasyon süreci uzamıştır. Farklı bir öğretmende bir ay içerisinde gereken verimi alıp zorunlu entegrasyonu tamamlamıştır. Bu durumu destekleyen ifadeleri şu şekildedir:

Ö7: “(...) Geçen sene Scalda’nın Tholen’daki şubesinde okula gittim. Hiçbir şey öğrenmedim, ama gerçekten şu anki öğretmen en iyisi (...)”

Bu durumu yaşayan öğrenciler, derse ve başka öğretmenlere yönelik önyargı geliştirmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin tutumları değişiklik gösterdiğini aktarmıştır. Öğretmenlerin farklı tutumları hakkında görüş bildiren başka katılımcılar da bulunmaktadır. Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9 ve Ö10 bazı dersleri öğretmen hızlı konuştuğu için anlamakta zorlandıklarını, yazı yazmaya yetişemediklerini belirtmişlerdir. O nedenle Scalda’daki öğretmenlerin başarısız öğretim yapmalarından yakınmışlardır. Bazı katılımcılar, öğretmenleri tarafından çok fazla yalnız bırakıldıkları için entegrasyonlarını başarılı bir şekilde tamamlayamadıklarını veya zamanında bitiremediklerini ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak öğrencilerin ihtiyaç duydukları bireysel ilgiyi öğretmenlerden göremediklerini göstermektedirler. Bu nedenle öğretmenlerle çoğu zaman anlaşmazlık olduğunu belirtmişlerdir. Benzer deneyimlere sahip birkaç katılımcının ifadeleri de bahsedilenleri desteklemektedir:

Ö1: “(...) Bazı öğretmenlerle aram pek iyi değil. Öğrenecek çok şeyimiz var. Öğretmenler dersleri doğru bir şekilde anlatmakta iyi değiller.”

Ö2: “(...) Anlaşabildiğimiz öğretmen oluyor, anlamadığımız öğretmen oluyor, anlamadığımız derken bizim seviyemizin çok farkında olmayan öğretmenlerle karşılaştık.” Çoğu katılımcı, başarılarını öz disipline ve kendi kendine çalışmaya bağlamış ve ders çalışma disiplininin önemine vurgu yapmışlardır. Evde birçok ders notlarını kendi başlarına işleyerek A2 Hollandaca dil seviyesine ulaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okulda ihtiyaç duydukları ilgiyi göremedikleri için çok şey yapmak zorunda kaldıklarını da belirtmişlerdir. Kendi kendine çalışma durumu, onların internette çalışma materyali aramalarına ve bulmalarına neden olmuştur. Bazı katılımcılar ilerleme sağlamak için kendi kendine çalışmanın gerekli olduğunun farkındadır, bazıları ise bunu bir öğretmenin derslerinde başarısız olması olarak görmektedir. Aşağıdaki ifadeler bahsedilenleri desteklemektedir:

Ö2: “Dersin etkinlikleri okumamız için daha etkili oluyor ve gelişmeye faydası oluyor. Ama sadece gelip dil öğrenmek olur mu? Olmaz. Yeterli değil. Kendimizin de çalışması gerekiyor. A2 seviyesinin büyük bir çoğunluğuna ben kendim çalışarak ulaştım.” Ö8 katılımcının aşağıdaki ifadeleri de bahsedilenler için uygun bir örnektir.

“Hocamızın bize çok fazla zamanı yok (...)”

“Ders çalıştığım için kendi kendime öğreniyorum. Okul bunu zorluyor. Tercihim ilk önce öğretmenin ders anlatması sonra dersi çözmemiz. Şu an tam tersi işliyor. Çok zorlanıyorum.”

Katılımcılar öğrenme süreçlerinde yaşadıkları benzer zorlukları anlatmışlardır. Dersin başarısız geçmesine çoğu katılımcı sınıfta seviye farkının çok fazla olmasını gerekçe olarak belirtmiştir. Katılımcılar, kendi dilleriyle bağlantı kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Dilin kendisini çok zor bulduklarını ve o nedenle daha üst düzeyde çalışmak zorunda kaldıklarında zorluk düzeyinin olması gerekenden gereksiz derecede daha yüksek olduğunu deneyimlemektedirler. Bahsedilenlerle ilgili aşağıdaki ifadelere bakılabilir:

Ö10: “(...) sınıfımda aynı seviyedeki öğrenciler olmadığı için ve ben yeni katıldığım için derslerde biraz zorlanıyorum. Sınıfta aynı seviyede öğrenciler olmadığı için öğretmenler başka seviyede ders anlatıyorlar. Ben bazen anlıyorum, bazen anlamıyorum. Kafam karışıyor. Öğrenmekte biraz zorlanıyorum.”

Öğrenciler derse bazen kendi seviyelerinin çok altında veya çok üstünde katılmak zorunda kalmaktadırlar. Bunun sonucunda da dersleri tatsız ve zor bulmaktadırlar. Bu sebeple öğretmenlerin deneyimsiz olduğunu ve derslerin etkili bulmadıklarını düşünmektedirler. Ö2 katılımcının aşağıdaki ifadeleri de bahsedilenler için uygun bir örnektir:

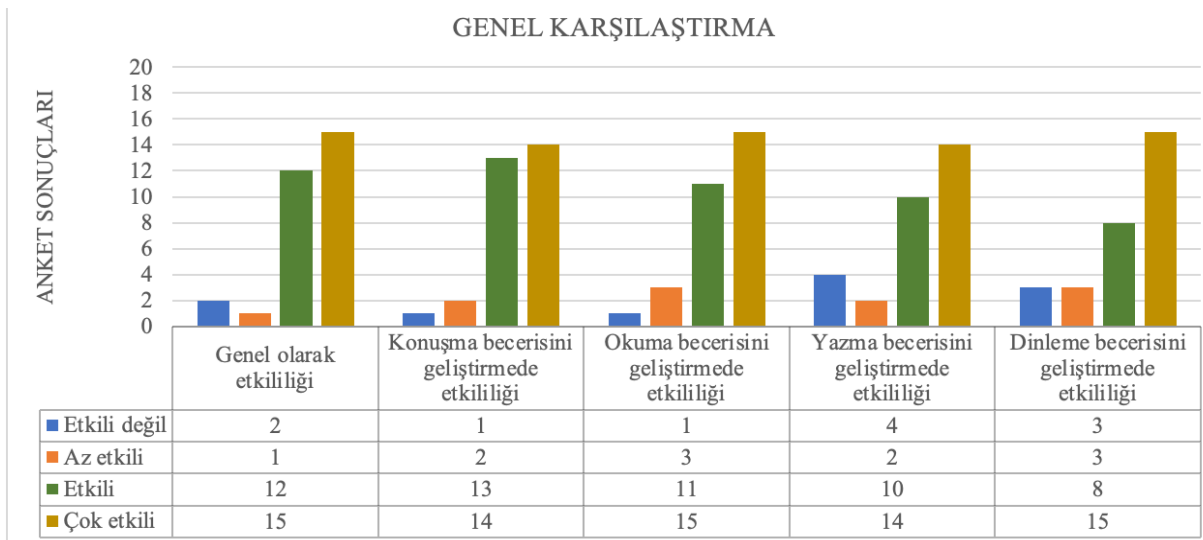
“Anlaşabildiğimiz öğretmen oluyor, anlayamadığımız öğretmen oluyor, anlayamadığımız derken bizim seviyemizin çok farkında olmayan öğretmenlerle karşılaştık.”

“(…) eğer bütün öğrenme bileşenleri pozitif olursa öğrenilen dil daha zevkli oluyor, daha kolay oluyor, daha etkili oluyor.”

4.5.1. Öğrencilerin anket sonuçları

Yapılandırılmış sorular anket yoluyla derlenmiştir. Her şubeden (Goes, Middelburg ve Vlissingen) en az 10 öğrenci olmak üzere, toplamda 30 öğrenciden kursun etkililiğine yönelik görüşleri toplanmıştır. Anket verilerinden ortaya çıkan etkililik oranları grafik 5’te dört ayrı etkililik oranlarına göre gösterilmiştir. Öğrencilerin genel olarak görüşleri farklılık göstermekle beraber baskın düşünce kursun çok etkili olduğu yönündedir.

Grafik 5: Öğrencilerin anket sonuçları



5. TARTIŞMA

ICE sınavı neticesinde yetişkin öğrencilerin NT2 kursuna başladıkları başarı düzeyi incelenmektedir. Bu sınav, Hollanda hükümeti tarafından dikkate alındığı için çalışmaların ölçütü kabul edilmiştir. Dört aşamadan oluşan bu testin her adımı derse katılan öğrencilere detaylıca uygulanmaktadır.

İlk aşaması konuşma başarısı mülakatla gerçekleştiği için aynı zamanda dinleme becerisi de kaydedilmektedir. Giriş, becerileri ölçen sorulardan başlar ve gittikçe zorlaşır. Elbette bu testin sadece bir kişiyle yapılması, öğrencinin “Ben şu an sınav oluyorum.” düşüncesine girmesiyle bazen sağlıklı sonuçlar vermeyebilir. Her soruya rahatlıkla yanıt veremeyen öğrenciye görünen kadar puanlama yapılır. Sonucu neticesinde konuşma beceri seviyesi tespit edilir.

İkinci aşama olan dinlemede de benzer şekilde bir yöntem uygulanır ve öğrencinin algısına göre soruların tekrarlanma durumu olabilir bu da testin kullanılabilirliğini zedeleyebilir. Bazen yavaşlayan bazen hiçbir şey anlamayan aday, bazen de doğru yanıtlar verebilmektedir.

Okuma aşamasında bireysel şekilde uygulanan testte adayın okuryazarlığı test edilir. Okuma becerisi yeterliliğinde ise kelimeleri anlamaları odaklı ilerlemez, dilsel telaffuza dikkat edilir.

Yazma yeterliliği ise uygulama kitapçıları üzerinden en basit düzeyden yani Hollandaca harfleri kullanımından, yazılan cümleleri gramer hatası yapsa da cevaplayabilir duruma gelmesiyle ölçülür.

Adayın yazma seviyesinin belirlenmesi ile birlikte beşinci aşama tamamlanır ve bir rapor çıkarılır. Bu rapora binaen adayın kurs sürecini ne ölçüde verimli geçirdiğine bakılır. Rapor doğrultusunda aday Scalda Okulu’nda kendi seviyesine uygun bir sınıfa yerleştirilir.

Bu ölçütlerin iltica edenler için bir referans sayılması kusurlu görülebilir. Zira her öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi, öğrenme kabiliyeti, öğrenmeye ayırdığı zaman ve öğrenme fırsatı birbirinden farklıdır. Yapılan bu testler elbette ki göçmenlerin ülkeye entegrasyon sağlama politikası, bütün AB üyesi devletlerde yahut birden fazla AB üyesi

bulunmayan ülkelerde bulunan göçmenlerin entegrasyonunu tavsiye ve teşvik etmek amacıyla hükümetlerin nasıl politikalar takip edip göçmenleri nasıl değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Göçmenlerin Avrupa Birliği veya farklı ülkelerde farklı ölçütler kullanılsa da Hollanda'da verilen NT2 eğitiminin neticesinde entegrasyonun sağlanıp sağlanmama ölçütü ICE sınavından alınması gereken A2 seviyesi göz önüne alınmaktadır. Hollanda'nın entegrasyon politikası, olağan kültürlerini durağan bir şekilde gören ve iltica edenlere etnik bir azınlık politikası gösteren bakış açılarını ve toplumsal bütünleşme sağlamak yerine göçmenlere yönelik olan fırsat ve haklarının vurgusu eleştirilmiştir.

Kurs sonunda Scalda okulları dahil Amsterdam'da entegrasyon için dil yeterlilik ve bunun gibi birçok çalışma yapılmış ve iltica edenlerin üzerindeki olumlu etkisi saptanmıştır. İş bulma, sosyalleşme ve psikolojik anlamda daha sağlıklı bir yaşantı sürmelerine olanak sağlamıştır.

Odé ve Witvliet (2014) Hollanda'da NT2 kurslarının etkililiğine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırma "Hollanda Belediye Kişisel Veri İdaresinin" istatistiklerine göre gerçekleştirilmiştir. Yirmi iki bin zorunlu entegrasyon öğrencisinin verilerinin kullanıldığı bu çalışma, 2007 ile 2010 yıllarını kapsamaktadır. Bu çalışma aynı zamanda 2007-2010 yılları arasında ve entegrasyon programını takip eden kursiyerler arasında yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre NT2 kursuna katılıp başarı sağlayan öğrencilerin % 40'ı diplomalarını aldıktan sonra ücretli bir işte çalışmaya başlamaktadır. Bu oran herhangi bir entegrasyon kursuna katılmayan göçmenlerde %10'nun altında seyretmektedir. Ayrıca Hollanda'ya göç eden aile ve/veya bireylerin genelinin Hollanda'ya göç etmelerinin temel nedeni olarak çalışma ya da eğitim alma amacı olmadığı göz önüne alındığında bu oranın aslında NT2 kurslarının entegrasyon süreci için çok başarılı ve etkin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Göç edilen bir ülkede, orada yaşayan ev sahibi konumunda olan toplumla makul derecede düzeyde anlaşabilmek ve yaşayabilmek için o topluma ivedi bir şekilde uyum sağlamak amacıyla yalnızca ev sahibi o toplum ve orada yaşayan üyelerinin değil, oraya göç eden kişilerin de aynı şekilde belirli bir uğraşta bulunmaları önemlidir. Göç, yalnızca fiziken yapılan mekânsal bir değişiklik değildir, aynı zamanda göç edenlerin kendi kültürlerinin

haricinde yeni bir halkla ve kültürle tanışmasını da gerektirmektedir. Başarılı bir entegrasyon, halkın başarılı bir şekilde sosyal bütünleşmesi anlamına gelmektedir (MUYAN, 2019).

Göçmenler, içinde yaşadıkları halkın en dezavantajlı grubu olarak görülür ve onlara karşı yapılanlar ülkenin sosyal politikasına dahil olmaktadır. Verilen NT2 kursları, bu sosyal politikaya ve planlamaya dahil olarak işler. Scalda'daki bu eğitim ile ilgili yapılan araştırmada katılımcılara sorulan sorular incelendiğinde yanıtlar genellikle öğretmenlerine ısınamadıkları yönünde olmuştur. Hollanda'nın mevcut göçmen politikası gereği bu eğitimden sınav ile geçildiği dikkate alınırsa eğitimi veren kişilerin daha fazla mercek altına alınması gerekir ve iltica edenlerin dönüşümü hakkında kendilerine detaylı bilgi verilmelidir. Hollanda, 1980 yılından itibaren göçmenlerin kendi ülkelerinde kalıcı olarak ikamet edeceğini fark ederek mevcut politikayı geliştirmiştir. Yaşanan dönemde birden fazla kültürlü olarak incelenen Etnik Azınlık Politikası dikkate alınmış ve mevcut göçmenlerin rahat yaşaması, devletin geniş imkânlarından faydalanmasına kapı aralamıştır. Politika, iltica eden göçmenlerin kendi içinde bulundukları komünlerinin içerisinde kültürleşip sosyalleşecekleri ve gittikçe daha da özgürleşerek zamanla Hollanda halkı ile bütünleşecekleri olasılığı üzerine inşa edilmiştir.

Kendi ülkelerini terk edip gitmek zorunda kalan ya da gitmek zorunda bırakılmış kişilerin sığındıkları ülkelerde barınma, sağlık, eğitim ve çalışma gibi temel hakların ve özgürlüklerin verilmesi, göç veren ve göç alan ülkeler arasındaki iletişim, gidilen ülkenin ekonomik ve sosyokültürel durumu, sınır kontrolleri, coğrafi yakınlık iltica edenlerin sığınacakları ülkede eğitimlerin verilmesi iltica eden kişiler için önem arz etmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇ

Araştırma sonuçları şunlardır:

- Yetişkin öğrencilerin NT2 kurslarının başlangıcındaki Hollandaca düzeylerinin incelenmesi sonucunda öğrencilerin %89,1'inin A0 düzeyinde, %7,8'inin A1 düzeyinde ve % 3,1'inin A2 düzeyinde olduğu görülmüştür.
- Yetişkin öğrencilerin NT2 kurslarının sonundaki Hollandaca düzeylerinin incelenmesi sonucunda öğrencilerin % 4,8'inin A0 düzeyinde, % 11,1'inin A1 düzeyinde, %12,7'sinin A2 düzeyinde ve % 71,4'ünün B1 düzeyinde olduğu görülmüştür.
- Yetişkin öğrencilerin NT2 kurslarının başlangıcıyla kurs sonundaki Hollandaca düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öntest ve sontest puanlarının incelenmesi sonucu puanların şubelere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. En anlamlı farka sahip olan şube, 88,8 ortalama puan ile Goes şubesidir.
- NT2 kurslarında görev yapan öğretmenlerin kursların etkililiğine yönelik görüşlerinin incelenmesi sonucunda anket ve görüşme yoluyla elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin baskın düşüncesi kursun etkili olduğu yönündedir.
- NT2 kurslarına devam eden yetişkin öğrencilerin kursların etkililiğine yönelik görüşleri incelenmesi sonucunda anket ve görüşme yoluyla elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir. Öğrencilerin baskın düşüncesi kursun çok etkili olduğu yönündedir.
- Hollanda'nın dili olan Hollandacanın öğrenimi başka ülkelerden gelenler için önem arz etmektedir. Birçok kişi Hollandacayı bizzat gidip kursa yazılarak

öğrenmemektedir. En önemli sonuç, şu ana kadar izlenen politikanın esas olarak çeşitlilik gösterdiği ve politika ideolojilerinin dönüşümlü olduğudur. Bu şekilde yürütülen politikalar, mikro düzeyde uygulamadaki sorunları çözmek için çok az yer, zaman ve para bırakmaktadır. Bulgulara göre eğitim alan öğrencilerin birçoğunun öğretmenlerinden memnuniyetsiz olduğu görülmektedir. Bir kısmı da eğitimle beraber kendi kendilerine çalışarak dil öğrenimini verimli seviyelere çıkarmıştır. Aynı şekilde eğitimi ve süreci kaliteli ilerletenler de bulunmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Hollanda'nın Vlissingen, Middelburg ve Goes bölgelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bölgesel olarak genişletilebilir. Hollanda'nın farklı bölgelerinde ya da Hollanda gibi dışardan göç alma oranı yüksek olan Almanya, Fransa, Belçika gibi ülkelerde benzeri araştırmaların yapılması araştırma sonuçlarının güvenilirliğini arttırabilir.
- Son yıllarda artan iltica sayısı göz önüne alındığında bu alanda daha geniş örneklem grupları ile çalışılarak daha fazla bilimsel araştırma yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışma 2021-2022 ve 2022-2023 tarihlerini baz almıştır. Farklı bir çalışmada daha geniş bir zaman skalası incelenerek bulgular genişletilebilir.
- Bu çalışmada Scaldia dil okullarının istatistiki verileri kullanılmıştır. Hollanda'da bu alanda hizmet veren iki yüz yetmiş beş kurum vardır. Farklı bir çalışmada bu kurumlardan herhangi biri ya da birkaçının verilerinden yararlanılabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, zorunlu entegrasyon kursunun öğrencinin A2 seviyesine ulaşmasına yönelik etkili olduğunu göstermektedir. Benzer çalışmalarda entegre olmuş bir kişinin daha çabuk iş bulduğunu ve Hollanda'daki sosyal yaşama ayak uydurduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda bütünleşmiş bir insanın sosyal hayatına da olumlu fırsatlar getirdiği sonucuna varılmaktadır. Bu nedenle zorunlu NT2 kursun başarılı seviyeye ulaşmada etkili bir kurs olduğu ve dolayısıyla entegrasyonun diğer yönlerini de olumlu etkilediği sonucuna varılmaktadır. NT2 kurslarının daha etkili bir şekilde yürütülmesi ve etkililiğinin artırılması için bazı düzenlemeler ve etkililiği arttırmak adına ek çalışmalar yapılabilir.
- Yetkililer, öğretmenler ve öğrenciler zaman zaman mevcut programdan oldukça memnun olduklarını belirtse de yine de değişiklikler yapılması gerekmektedir. Bu değişiklikler, serbest eğitim sağlayıcı pazarında güçlü kalabilmek için sosyal uyum programının daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini mümkün kılmalıdır. Bu nedenle programın farklı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Hem pratikte hem de teoride kişiye özel çözümler sunmak, bunun merkezinde yer alabilir.
- Araştırmaya göre öğretmenler üzerindeki yoğunluk çok fazladır ve bu yoğunluğun azaltılması başarıyı etkileyecektir. Bu yoğunluğun temel sebebi öğrenciler arasındaki sınıf içi seviye farklılıklarıdır. Bir öğretmen, sınıf içerisinde farklı seviyedeki öğrencilere ders vermektense seviyelerine göre farklı gruplara ayrılmış öğrencilere daha kolay ve etkili bir eğitim sunabilecektir.
- İltica edenlerin ülkeye uyum süreci ve orada bulunmanın kolaylaşması için iltica edenlerin dil eğitimini en sağlıklı şekilde almaları gerekmektedir. Bu süreçte verilen eğitim programları titizlikle hazırlanmalı ve eğitimi uygulayan öğretmenler titizlikle çalışmalıdır.
- Programın pratikte doğru şekilde uygulanması için gerekli olan tutum ve beceri yönleri hakkında fikir vermelidir.
- Yaklaşmakta olan entegrasyon testiyle ilgili olarak mevcut makro düzey politikadaki gelişmelere odaklanılmalıdır.

- Göçmenlerin ülkeye entegrasyonuna dair sorulan ve oluşan kimi problemler beklenen sonuçları almayı güçleştirmiştir. Ana entegrasyon sıkıntısı göçmenlerin dil öğrenimi, konut bulma ve iş edinimi gibi meselelerde yaşadıkları problemlerden meydana gelmektedir. Bunu çözmek amacıyla yerel yönetimlerin çalışmalar yaparak iltica edenlere ücretsiz dil kursları, barınacakları konutları ve istihdam alanları oluşturulmasına yönelik çalışmalar aktarılmıştır. Düşük nitelikli iltica eden kişi sayısının azalması ve artması durumunda bu sıkıntıya yol açan ana sebepleri ortadan kaldırmak NT2 kursları ile daha mümkün olmaktadır.
- NT2 kursunun daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin daha nitelikli ve sorunlara bakış açısını değiştirme odaklı ilerlemesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin talep ettiği kadarıyla ve çalışmada mülakat tarzında yazıldığı gibi zorlanan ve örneğin dersi internet üzerinden farklı platformlardan ilerletmek zorunda kalan kişiler için ya da konuşma konusunda çekingen öğrencilere daha farklı yaklaşım metotları geliştirerek daha detaylı bir inceleme yapılmalıdır. Bir formasyon eğitimi, bilhassa öğrenme psikolojisi ve sınıf yönetimi öğretmenlerin verimliliğini üst seviyeye çıkaracaktır. Entegrasyon sürecini hızlandırmak için dil eğitiminin şart olması göz önüne alındığında kursların kalitesi iltica edenler için önem arz eder.
- Kurslarda kullanılan ders materyalleri konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Buna yönelik ek ve destekleyici materyaller öğrencilere sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Adnan BAKİ, Tuba GÖKÇEK, 2012, KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMALARINA GENEL BİR BAKIŞ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*
- Algemene Rekenkamer, 2007, *Normatiek ministeriële verantwoordelijkheid*.
Erişim tarihi: <http://kenniskamer/site/content.jsp?objectid=43361> [Ziyaret tarihi: 20 Aralık 2023].
- Alons, L. & F. Kuiken, 1995, Woordenschatlessen biologie. *Groningen: Wolters-Noordhoff*
- Asscheman, M, 1998-2000, Schoolslag. *Amsterdam: Meulenhoff Educatief*.
- Asscheman, M. & D. Ebberts (red.), 1994, Instrumentaal. *Lelystad: Stichting IVIO*.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.), A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition. *New York : Longman*.
- Appel, R, 1984, Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition. *Dordrecht: Foris*.
- Appel, R. & Kuiken, F, 2006, Nederlands als tweede taal. *Geschiedenis van een jong vakgebied. In J.*
- Appel, R., & Vermeer, A., 1994, Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs. *Bussum: Coutinho*.
- Appel, R. & A. Vermeer., 1997, Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen. *Tilburg: Tilburg University Press*.
- Boers, T. e.a., 2004, Code. Basisleergang Nederlands voor anderstaligen. *Utrecht: ThiemeMeulenhoff*.
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Teunissen, J., 2009, Basisboek. Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek (2e editie). *Groningen: WoltersNoordhoff*.

- Baker, C., 2006, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th edition). *GB/VS/Canada en Australië: Multilingual Matters Ltd.*
- Baltacı, A. (2019). *Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?* Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388:
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/898942> [Ziyaret tarihi: 20 Aralık 2023].
- Beder, H. & Darkenwald, G., 1982, Differences between teaching adults and preadults: some propositions and findings. *Adult Education*, 32 (3), 142–155.
- Berenst, J. (red.), 1988, *Anders Nederlands*. Hoevelaken: CPS.
- Besselsen, E., De Hart, B., 2014, *VERBLIJFSRECHTELIJKE CONSEQUENTIES VAN DE WET INBURGERING*.
<https://njb.nl/umbraco/uploads/2015/2/verblijfsrechtelijke-consequenties-van-de-wet-inburgering.pdf> [Ziyaret tarihi: 20 Aralık 2023].
- Bloom, B. S., 1956, *Taxonomy of educational objectives*, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.
- Boer, C. van den., 2003, *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs. (diss UU). Utrecht: CD-8 Press*
- Bureau ICE Cito., 2006, Eindtermen Kennis van de Nederlandse Samenleving. Bijlage 5 bij artikel 2.5 van de Regeling inburgering. *Den Haag. Jurnal*.
- Bureau ICE., 2013, Handleiding bij het Intake-instrument NT2. *Jurnal*
- Bush, & R. M. Terry (Eds.), 2006, Technology-enhanced language learning (pp. 215-262). *Illinois: National Textbook Company*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., 2008, *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Brookfield, S., 1986, *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Brookfield, S., 1995a, Adult learning: an overview. In Tuinman, A. (Ed.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- Brookfield, S.D., 1995, *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Broeder, P., 1991, *Talking about people*. A multiple case study on adult language acquisition. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Brouwer, J., 2009, *Waarom inburgeren? Onderzoek naar de motieven van inburgeraars*. Universiteit Utrecht.
- Bourgeois, M. J., 2009, *What do we get out of influencing others? Social Influence*, 4 (2), 96–121. <https://doi.org/10.1080/15534510802465360> [Ziyaret tarihi: 21 Aralık 2022].
- Chomsky, N., 1959, *Review of B.F. Skinner, Verbal behavior 1957*. *Language* 35, 25-58.
- Coeli, R., 2022, *KUN JE OP LATERE LEEFTIJD NOG EEN TAAL LEREN?:*
<https://www.reginacoeli.nl/veelgestelde-vragen/over-het-leren-van-een-vreemde-taal/kun-je-op-latere-leeftijd-nog-een-taal-leren.html> [Ziyaret tarihi: 21 Aralık 2022].
- Coenen & M. Hoefnagel (red.) *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken*. Cd-rom. Amsterdam: WAP:
https://www.taallectoren.nl/images/47108_appel_kuiken_18_1_06.pdf [Ziyaret tarihi: 21 Aralık 2022].
- Coenen, J. & W. Klein, 1992, *The acquisition of Dutch*. In W. Klein & C. Perdue (eds) *Utterance structure*. (pp. 189-224). Amsterdam: Benjamins.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2000, *Research methods in education* (5th edition). Oxford: Routledge-Falmer.
- Coleman, J., 1990, *Foundations of Social Theory*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Colpin, M. e.a. (red.), 2000, *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Commissie Blok., 2004, *Onderzoek Integratiebeleid*. Den Haag.
- Conrad, R.-M. & Donaldson, A., 2004, *Engaging the online learner: Activities and resources for creative instruction*. San Francisco: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Cumming, A., 1992, *Access to literacy for language minority adults. ERIC Digest*. Washington: National Clearinghouse for ESL Literacy Education.
- Cummins, J. & M. Swain., 1986, *Bilingualism in education*. London/New York: Longman.

- Daalderop, K., & Kuhlemeier, H., 2008, *Op zoek naar het succes van inburgering*. Theoretisch en methodologisch kader voor leerlastonderzoek. <https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisbank/pok-h37-op-zoek-naar-het-succes-van-inburgering---theoretisch-en-methodologisch-kader> [Ziyaret tarihi: 20 Aralık 2023].
- Dagevos, J. & Odé, A., 2011, *Inburgering en taal*. In Vluchtelingroepen in Nederland. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Derde rondetafelconferentie NT2, 2008, *Platformtekst*. https://www.vlaanderen.be/sites/default/files/nieuwsberichten/platformtekst_derde_rondetafelconferentie_NT2.pdf . [Ziyaret tarihi: 20 Aralık 2022].
- Dienst Uitvoering Onderwijs., 2022, *Inburgeren*. <https://www.inburgeren.nl/stappenplan.jsp> [Ziyaret tarihi: 20 Aralık 2022].
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen., 1982, *Language Two*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Duvigneau, E., J. Kortas & E. Olijkan., 1987, *Zestien Plus. Een doorstromingsgericht basisprogramma Nederlands als tweede taal voor volwassenen*. Groningen: WoltersNoordhoff.
- Faifer, D., 2011, *Nederlands voor anderstaligen*. Onderwijskundig onderzoek naar het ontwerpen van leeromgevingen in het volwassenenonderwijs
- Florijn, A. & H. Maureau., 1990, *Deskundigen over hun werk. Lees- en luistercursus voor gevorderde anderstaligen*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Fonck, A., 1989, *Spreekvaardigheid in de dop*. Amsterdam: Amsterdamse School voor Volwassenen.
- Friedberg, R., 2000, You Can't Take It with You? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital. *Journal of Labor Economics*, Vol. 18, No. 2. (Apr., 2000), pp. 221-251.
- Gelderen, A. van., 1994, *Taalvaardigheidseisen in het zaakvakonderwijs voor eentalige en meertalige klassen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.
- Grace, A. P., 1996, Taking a critical pose: andragogy - missing links, missing values. *International Journal of Lifelong Education*, 15(5), 382–392.
- Griffiths, J., 1995, *Normative and rational choice accounts of human social behavior*. *European journal of Law and Economics*, 2:285-299, 1995.

- Hacquebord, H., 1989, *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie RuG. Groningen.
- Haan, D. de. (1994). *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Amsterdam: IFOTT.
- Hajer, M., 1996, *Leren in een tweede taal*. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M. & T. Meestringa., 1995, *Schooltaal als struikelblok*. Didactische wenken voor alle docenten. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M., 1996, *Leren in een tweede taal*. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas. (diss. KUB). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M. & T. Meestringa., 2004, *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hanson, A., 1996, *The search for a separate theory of adult learning: does anyone really need andragogy?* In R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of Adult Learning*. New York: Routledge.
- Hartree, A., 1984, Malcolm Knowles' theory of androgogy: a critique. *International Journal of Lifelong Education*, 3, 203–210.
- Hazenbergh, S., 1994, Een keur van woorden. De wenselijke en feitelijke receptieve woordenschat van anderstalige studenten. (diss. VU). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Hiemstra, R., 1991, Aspects of effective learning environments. *In New Directions for Adult and Continuing Education*, 50, 5-12.
- IB-Groep., 2006, *Examen*. <http://www.inburgeren.nl/inburgeraar/examen/examen.asp> [Ziyaret tarihi: 23 Aralık 2023].
- IB-Groep., 2007, *Cursus volgen*. http://www.inburgeren.nl/inburgeraar/cursus/Cursusinstellingen_met_keurmerk.asp [Ziyaret tarihi: 23 Aralık 2022].
- Jacobs, D. & Rea, A., 2007, *The end of national models? Integration courses and citizenship trajectories in Europe*. Vrije Universiteit Brussel.

- Jansen, B. & J. Lalleman, 1980, *De invloed van de moedertaal op de zinsbouw van het Nederlands van Turkse en Marokkaanse arbeiders*. In R. Appel e.a. (red.) *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. (pp. 137-150). Muiderberg: Coutinho.
- Johnson, K., 1996, *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- KCE., 2009, *Toezicht op de uitvoering van het Inburgeringsexamen*.
<http://www.kce.nl/?id=15&page=79> [Ziyaret tarihi: 23 Aralık 2022].
- Keeves, J. P., 1997, *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. New York: Sage.
- Kerkhoff, A., 1988, *Taalvaardigheid en schoolsucces*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kidd, J.R., 1973, *How adults learn*. (Rev.ed). New York: Association Press.
- Kerkhoff, A., & Vallen, T., 1985, *Cultural biases in second language testing of children*. In G. Extra & T. Vallen (eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris (133-145).
- Klatter-Folmer, J., 1996, *Turkse kinderen en hun schoolsucces*. Een dieptestudie naar de rol van sociaal-culturele oriëntatie, taalvaardigheid en onderwijskenmerken. Tilburg: Tilburg University Press
- Klaver, J., Odé, A., Dagevos, J. & Bakker, L., 2012, *Inburgering in Nederland*. Jaarrapport integratie 2011. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Klein, W. & N. Dittmar., 1979, *Developing grammars*. The acquisition of German syntax by foreign workers. Berlin: Springer-Verlag.
- Kuiken, F. & A. van Kalsbeek., 1990, *Code Nederlands*. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kuiken, F. & A. Vermeer (red.), 2005, *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Kumar, R., 2019, *Research Methodology: A Step-By-Step Guide For Beginners*. New York: Sage.
- Knowles, M.S., 1973, *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.

- Knowles, M. S., 1980, *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* (2nd edition). New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. S., 1989, *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass. Knowles, M & Associates. (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Management Series.
- Lado, R., 1957, *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lafford, P. A., & Lafford, B. A., 1997, *Learning language and culture with internet technologies*. In M. D.
- Lalleman, J., 1986, *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dissertatie UvA. Amsterdam.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M., 1991, *An introduction to second language acquisition research*. Essex: Longman Group UK Ltd.
- Liemberg, E., 2001, *Eindtermen NT2 in Nederland*. Antwerpen.
- Liemberg, E. e.a., 1994, *IJsbreker. Basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Lightbown, P. M. & Spada, N., 2006, *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindenberg, S., 2001, *Intrinsic motivation in a new light*. KYKLOS, vol. 54, 2001.
- Little, D. (1994). *Toward recovering and reconstructing andragogy*. In Proceedings of the Adult Education Research Conference, May 1994. Knoxville: University of Tennessee
- Mathews-Aydinli, J., 2008, Overlooked and understudied? A survey of current trends in research on adult English language learners. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 198-2
- Merriam, S. B. (Ed.), 1993, *An Update on Adult Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, 57. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., 2001, Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 89, 3-14.

- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S., 1999, *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (2nd edition). *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S., 2001, *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3rd edition). *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Merriam, S. B., Mott, V. W. & Lee, M., 1996, Learning that comes from the negative interpretation of life experience. *Studies in Continuing Education*, 18(1), 1–23.
- Ministerie van BZK., 2006, *Wet- en regelgeving. Wet Inburgering*. <http://wetten.overheid.nl/> [Ziyaret tarihi: 23 Aralık 2022].
- Ministerie van Financiën., 2009, *Rijksbegroting 2009*.
http://rijksbegroting.minfin.nl/2009/begrotingsvoorstel_behandeling/begroting,kst119622b_10.html [Ziyaret tarihi: 23 Aralık 2022].
- Ministerie Onderwijs., 2008, *Platformtekst. Derde rondetafelconferentie Nederlands tweede taal. Antwerpen*.
http://www.ond.vlaanderen.be/volwassenenonderwijs/beleid/documenten_rtc_nt2/2009-03-18-CRPlatformtekst_derde_RTC_NT2.pdf. [Ziyaret tarihi: 23 Aralık 2022].
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid., 2022, *Basisexamen inburgering in het buitenland*.
<https://www.charpentier-dutchlanguage training.nl/nl/inburgeringsexamen-taalniveau-a1-en-a2/> [Ziyaret tarihi: 24 Aralık 2022].
- Ministerie van VROM/WWI., 2007, *Integratienota 2007-2011: Zorg dat je erbij hoort!* Den Haag.
- Ministerie van VROM/WWI., 2007, *Deltaplan Inburgering: Vaste voet in Nederland*. Den Haag.
- Ministerie van VROM., 2009, *Inburgeren in Nederland. Vraag en antwoord*.
<http://www.vrom.nl/pagina.html?id=35173> [Ziyaret tarihi: 24 Aralık 2022].
- Minister van WWI., 2009, *Ambities inburgering. Brief aan de Tweede Kamer, 30 januari 2009*.
- MIPEX., 2009, *What is MIPEX?* <http://www.integrationindex.eu/topics/2657.html> [Ziyaret tarihi: 24 Aralık 2022].
- Moer., 1997, *Tijdschrift voor onderwijs in het Nederlands. Themanummer Taakgericht Taalonderwijs*. 1997, 6.

- Moer., 2000, *Tijdschrift voor onderwijs in het Nederlands*. Themanummer Taakgericht Taalonderwijs. 2000, 4.
- Montens, F. & Sciarone, A., 1984, *Nederlands voor buitenlanders*. De Delftse methode. Meppel: Boom
- Narain, G., 1995, *Taaltalent in ontwikkeling*. Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en Nederland. Tilburg: Tilburg University Press.
- Nieuwe bureu., 1998, *Een multimediale communicatieve leergang voor Nederlands als tweede taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Odé, M. & Witvliet, M., 2014, *Helpt inburgering migranten op de arbeidsmarkt?* Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken.
- Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N., & Verbrugge, L.M. (1999). *SUBJECTIVE WELL-BEING AND SOCIAL PRODUCTION FUNCTIONS*. Social Indicators Research 46: 61–90, 1999.
- Pearson, E. & Podeschi, R., 1997, Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Paper presented at the Annual Adult Education and Research Conference*, May 16-18. Stillwater, Oklahoma.
- Piché, V.; Renaud, J.; Gingras, L. & Shapiro, D., 2002, *Economic Integration of New Immigrants in the Montreal Labor Market: A Longitudinal Approach*. Population, Vol. 57, No. 1. (2002), pp. 57-82.
- Pratt, D., 1993, *Andragogy after twenty-five years*. In S. B. Merriam (Ed.). Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education, 57. San Francisco: JosseyBass.
- Pulinx, R., & Decuyper, P., 2014, *Vormen van Nederlands leren door volwassenen in Vlaanderen : een explorerend onderzoek naar aanbod en samenwerking*. Steunpunt Inburgering en Integratie.
- Regioplan., 2002, *Verscheidenheid in integratie*. Evaluatie van de effectiviteit van de WIN. Amsterdam.
- Regioplan., 2013, *INBURGERING EN PARTICIPATIE: De bijdrage van inburgering aan de participatie van migranten in de Nederlandse samenleving*. Amsterdam.

- Rice, J. & Stavrianos, M., 1995, *Adult English as a second language programs: An overview of policies, participants en practices*. Research Triangle Park and Washington: Research Triangle Institute and Mathematica Policy Research.
- Schoeni, R., 1998, *Labor Market Outcomes of Immigrant Women in the United States: 1970 to 1990*. International Migration Review, Vol. 32, No. 1. (1998), pp. 57-77.
- Shepsle, K. A. & Bonchek, M. S., 1997, *Analyzing politics : rationality, behavior, and institutions*. New York (N.Y.): Norton.
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. G., 1990, *Second language research methods*. Oxford: University Press.
- Shetter, W.Z., 1978, *Introduction to Dutch. A practical grammar*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Smet P., 2009, *Onderwijs—Samen Grenzen Verleggen voor Elk Talent: Beleidsnota 2009–2014*. Brussels: Flemish Minister of Education, Youth, Equal Opportunities, and Brussels Affairs.
- Snijders, G. & A. Hendriks., 1994, *Startpunt. Basisleergang NT2*. Den Bosch: Malmberg.
- Sociaal Cultureel Planbureau., 2007, *Jaarrapport integratie 2007*. Den Haag.
- SP., 2009, *Naar een betere inburgering*. Resultaten van een enquête onder docenten en cursisten Inburgering. Rotterdam.
- Staatsexamensnt2, 2022, *Cursussen en examentraining*.
<https://www.staatsexamensnt2.nl/cursussen-en-examentraining> [Ziyaret tarihi: 24 Aralık 2022].
- Stichting Blik Op Werk., 2009, *Keurmerk Inburgeren*.
http://www.blikopwerk.nl/BlikOpWerk/home/inburgeren/Keurmerk_Inburgeren.html [Ziyaret tarihi: 26 Aralık 2022].
- Strating-Keurentjes, H., 2000, *Lexicale ontwikkeling in het Nederlands van autochtone en allochtone kleuters*. Dissertatie KUB. Tilburg.
- Palloff, R. & Pratt, K., 2001, *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tashakkori, Abbas & Creswell, John., 2007, *Editorial: The New Era of Mixed Methods*. *Journal of Mixed Methods Research*. 1. 3-7. 10.1177/2345678906293042.

- The National Center for ESL Literacy Education., 2003, *Adult English Language Instruction in de 21st Century*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
http://www.cal.org/caela/esl_resources/languageinstructionEng.pdf. [Ziyaret tarihi: 26 Aralık 2022].
- Timman, Y., 1993, *Manieren van praten*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Totaalinburgering., 2022, *Taalniveau's NT2*. <https://totaalinburgering.nl/taalniveaus-nt2/> [Ziyaret tarihi: 20 Aralık 2022].
- Van Tubergen, F.; Maas, I. & Flap, H., 2004, *The Economic Incorporation of Immigrants in 18 Western Societies: Origin, Destination, and Community Effects*. American Sociological Review, Vol. 69, No. 5. (Oct., 2004), pp. 704-727.
- Verhallen, M., 1994, *Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen*. Een vergelijkend onderzoek naar betekenis-toekenning. Amsterdam: IFOTT.
- Verhallen, S. (red.), 2003, *Vaktaal. Taalontwikkeling in het vakonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhallen, S. & Snoeken, H., 1995, *Vakonderwijs aan anderstaligen*. Amsterdam: ITTA.
- Verhallen, M. & Verhallen, S., 1994, *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs. Hoevelaken: CPS.
- Vermeer, A., 1986, *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Dissertatie KUB. Tilburg.
- Vermeer, A., 2003, *NT2-onderwijs en onderwijs Nederlands als moedertaal*. In R. Appel (red.), *De verwerving van het Nederlands als tweede taal*. (pp. 80-100). Alphen aan de Rijn: Kluwer. (Leids Onderwijskundig Lexicon, editie 111).
- Oosterling, H. & F. Nijhuis., 1976, *Nederlands voor gastarbeiders*. Rotterdam: Taalkursus Oud-Zuid.
- VON-Werkgroep NT2., 1996, *Taakgericht onderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Plantyn.
- Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers., 1998, *Klaar? Af!* De eerste start voor de onthaalklas. Secundair Onderwijs. Leuven: Steunpunt NT2. Werkgroep Anderstalige Nieuwkomers (1999/2000) Taalkit 1 en 2. Verdere opvang in de onthaalklas secundair onderwijs. Leuven: Steunpunt NT2.

- Werkgroep Nederlands voor Anderstaligen., 1983/1984, *Van horen en zeggen*. Een methode Nederlands voor anderstalige kinderen in het basisonderwijs. Groningen: WoltersNoordhoff.
- Werkgroep Taal Buitenlandse Werknemers., 1980, *De houding van buitenlandse arbeiders tegenover het Nederlands*. In R. Appel e.a. (red.) *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. Muiderberg: Coutinho. (pp. 163-175).
- Young, M.B., Morgan, M.A., Fitzgerald, N.B. & Fleishman, H.L., 1994, *National evaluation of adult education programs*. Fourth Report. Learner outcomes and program results. Arlington: Development Associates.
- Zimmerman, B.J., 1990, *Self-regulated learning and academic achievement: an overview*. *Education Psychology*, 25, 3–1

KURUM İZNİ YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

- ☐ Kurum izni gerekmektedir.
- ☒ Kurum izni gerekmemektedir.

Dilek YERAL KARA

KURUM İZNİ YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

- ☐ Kurum izni gerekmektedir.
- ☒ Kurum izni gerekmemektedir.

Dilek YERAL KARA

ÖZGEÇMİŞ

